

صحيفة التربية

العدد الأول

نوفمبر ١٩٦٣

السنة السادسة عشرة

في هذا العدد

- | | |
|--|--|
| بقلم رئيس التحرير | * اسماعيل القباني |
| للاستاذ محمد علي حافظ | * تطور التعليم بالمرحلة الابتدائية |
| للدكتور أبو الفتوح رضوان | * الثورة والتعليم |
| للدكتور محمد أحمد الفخام | * تعريب التعليم في الوطن العربي (١) |
| للدكتور صادق سمعان | * وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر |
| للدكتور يوسف الشيخ | * الآلات التعليمية |
| للدكتور فتح الباب عبد الحليم والأستاذ محمد محمد كمال | * محاولات لمواجهة التوسع في التعليم الجامعي |
| للاستاذة زينب محرز | * أكاديميات قادة الشباب في اسبانيا |
| | * من مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائي |
- يوليو ١٩٦٣

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قدرى

هيئة التحرير

الدكتور محمد نسيم رأفت
الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور حامد عمار
الدكتور محمد احمد الفحام

الأستاذ محمد خيرى حربى
الأستاذ محمد سليمان شعلان
الأستاذ رياض معوض
الدكتور محمود البسيونى

مدير الصحيفة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادى عفيفى

الاشتراك السنوى

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد
التربية
٧٥ قرشا للخارج

المقالات والبحوث والمكاتبات

ترسل الى مدير ادارة صحيفة
التربية
بمقر الرابطة
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة السادسة عشرة نوفمبر ١٩٦٣ العدد الأول

في هذا العدد

- صحيفة
- | | | |
|----|--|--|
| ٣ | بقلم رئيس التحرير | اسماعيل القباني |
| ٥ | للأستاذ محمد علي حافظ | تطور التعليم بالمرحلة الابتدائية .. |
| ١١ | للدكتور أبو الفتوح رضوان | الثورة والتعليم |
| ٣٥ | للدكتور محمد احمد الغنام | تعريب التعليم في الوطن العربي .. |
| ٥١ | للدكتور صادق سمعان | وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي -
التربوي المعاصر |
| ٥٩ | للدكتور يوسف الشيخ | الالات التعليمية |
| ٧٣ | للأستاذ فتح الباب عبد الحليم
والأستاذ محمد محمد اكمال | محاولات لمواجهة التوسع في التعليم
الجامعي |
| ٨١ | للأستاذة زينب محرز | أكاديميات قادة الشباب في اسبانيا
من مؤتمر النهوض بالتعليم
الابتدائي يوليو ١٩٦٣ |
| ٨٥ | | |

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية - بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد ميمون قبرى

General Organization Of the A.
Library (GOAL)

إسماعيل القباني

للاستاذ محمد سعيد قري

من معاني الخلود أن يحلف الإنسان في هذه الدنيا فكرا كبيرا متصلا
بصميم حياة الناس وذا قيمة في تطويرها .

وأسمى معاني الخلود أن يجسد الإنسان فكره أو بعض فكره في
مشروعات وتنظيمات ومؤسسات ووسائل وأنساب فعالة ، تعيش من
بعده لتكون أدوات تتخلق عن طريقها ثقافة الناس ليتحولوا بذلك إلى
طاقات ايجابية تحرك هذا الفكر في الواقع ، وتنمية قولا وفعل وفوق
مقتضيات التغير الحتمي .

ولقد كان استاذنا اسماعيل القباني رحمه الله ، طوال حياته ،
تعبيرا عن هذين المعنيين للخلود . فقد كان استاذنا فكرة كبيرة ، بل
فلسفة ثورية جديدة ، ظهرت وتبلورت في اطار اجتماعي كان يتطلب
الثورة ويلح فيها . فقد شاءت ارادة الله أن تبدأ حياته بصفحة ذات
مغزى في تاريخنا القومي ، كما كان لها مغزى في حياته كرائد تربوي .

لقد ولد اسماعيل القباني من أبوين فقيرين في إحدى قرى اسبوط
سنة ١٨٩٨ أي بعد وقوع الاحتلال البريطاني المشؤم بسبعة عشر
عاما ، وكان الانجليز قد تسلطوا على كل شيء في البلاد بما في ذلك التعليم
بمراحله الابتدائية والثانوية والعالية . وفرضوا على هذا التعليم
المصروفات العالية حتى يضيقوا فرصه على الناس ويحولوا بين الاذكياء
من المصريين وبينه . فدخل اسماعيل القباني الكتاب حيث لا فرصة
لتعليم فقير سواه . ثم عين سعد زغلول ناظرا للمعارف سنة ١٩٠٦ ،
فالتقى بالقباني طفلا في الكتاب في إحدى زياراته . فاجتذب انتباهه ذكاء
هذا الطفل وتفوقه . وأراد أن يضرب به سياسة الاحتلال في التعليم فقرر
الحاقه بمدارس الدولة بالمجان . وكان ذلك أول كسر للقاعدة التي
فرضها الانجليز على التعليم ، كما كان ذلك فرصة اسماعيل ليتحول
بالتعليم إلى قوة تملك ارادة التغيير وتجدد من شبابها وفكرها لتصبح
ذلك الرائد التربوي ، ووزير التربية والتعليم من بعد ذلك .

لقد تخرج اسماعيل القباني في المعلمين العليا سنة ١٩١٧ وأصر
على أن يكون أكثر من مجرد معلم يلقي الاطفال مبادئ الرياضيات في
الفصل ، فواصل الدرس والاطلاع وتأملاته في واقع الحياة في مجتمعنا ،
وخرج من ذلك ببصر جديد قوامه خطورة التربية واهميتها في تكوين
الفرد والمجتمع ، ومن ثم اتخذها مجالا لفكره وأبحاثه ودعوته إلى
الاصلاح الاجتماعي .

فقد شهد صدور دستور سنة ١٩٢٣ ، ولم تعجبه نصوصه الخاصة بالتعليم ، اذ جاءت تعبيرا عن الاوضاع الطبقية والاقتصادية السائدة وقتذاك ، وانصبت على التعليم الاولى لتعترف به مجانيا والزاميا ، وتركت التعليم الابتدائي وما بعده من مراحل تعليمية يسير على الخطوط التي رسمها له الاحتلال بالمصروفات . فاطلق اسماعيل القباني صيحته سنة ١٩٢٥ بجعل تعليم المرحلة الاولى «موحدا» ضمنا لوحدة الأمة . وبقي يردد هذه الصيحة حتى أشرف النصف الأول من القرن العشرين على الانتهاء ، عندما شرعت البلاد في اتخاذ اجراءات بشأن توحيد قاعدة التعليم وحتى قامت ثورتنا الكبرى عام ١٩٥٢ فجعلت هذه الوحدة « حقيقة » مثلما جعلتها « فلسفة » سنة ١٩٥٣ وكان اسماعيل القباني وزير التربية والتعليم وقتذاك .

وبين سنة ١٩٢٥ وسنة ١٩٥٢ قطع اسماعيل القباني بالفكر التربوي شوطا بعيدا حتى غدا جديرا بلقب « أبى التربية الحديثة » « ورائد المربين » عندنا وأطلق شعارات من بينها « التربية الديمقراطية » و« التربية عن طريق النشاط » و« التجريب في التربية » و« التربية الاجتماعية » و « التربية القومية » و « المدرسة والبيئة » و « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ » . ولم يكتف باطلاق الشعارات وتفسيرها ، وانما شرع بالفعل يمارسها كاستاذ للتربية ، وكناظر في المدرسة وكعميد لمعهد التربية العالي للمعلمين وكمسئول عن التربية والتعليم في الوزارة وكوزير .

وآمن اسماعيل القباني ان نهضة المجتمع لا تكون الا بنهضة تعليمية ، وان نهضة التعليم لا تكون الا بتوافر المعلم الكفاء . فاطلق شعار « الكيف » في التعليم ردا على المهتمين « بكمه » مغفلين جودته . وكان شرط الكفاية عنده اساسا ان يكون المدرس « الى جانب اعداده في تخصصه ، مؤهلا تربويا ، قادرا على ممارسة تخصصه في المدرسة على أسس علمية .

ومن هنا كان تفكير القباني في أن يكون لخريجي معاهد التربية رابطة تعبر عن شرف مهنة التعليم من ناحية ، وترفع مستواها من ناحية أخرى . فانشأ تلك الرابطة سنة ١٩٤٣ ، أى قبل أن تخرج نقابة المعلمين الى حيز الوجود بما يقرب من عشر سنوات . وكان هو أول رئيس لها ، فوضع لها تقاليد ووجهها لخدمة التربية والتعليم في وطننا العربي ، وكان أهم ما قام به من نشاط فيها إصداره « صحيفة التربية » التي حرص على أن تكون صحيفة علمية ، ترفع التربية الى أن تكون علما ومهنة لها أصولها العلمية والفلسفية .

واليوم تخرج صحيفة التربية لتعني اسماعيل القباني ، ولتخلد ذكراه بعد وفاته وستسجل بعد ذلك مقالات تتحدث عن فكره وعمله في التربية الذي هو فكر التربية وعملها عندنا في أكثر من ربع قرن .

تطوير التعليم بالمرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية المتحدة للاستاذ محمد علي حافظ نائب وزير التربية والتعليم

— تؤمن وزارة التربية والتعليم بأن إعداد القوى البشرية سبيل الى كل اصلاح اجتماعي . وان كفاية الدولة في استثمار موارد ثروتها ، تكون على قدر كفاية هذه القوى وحيويتها ونشاط أفرادها في شتى ميادين العمل والانتاج .

— كما تؤمن الوزارة بأن المرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية في سلم التعليم ، وبمقدار سلامتها ورسوخها يتدرج السلم قويا صاعدا . وان هذه المرحلة هي الحقل الخصيب الذي يجب ان تفرس فيه بذور اتجاهاتنا الجديدة في مجتمعنا الثوري المتطور حتى تأخذ طريقها الى النماء والازدهار .

— ومن ثم فان المجتمع يعلق أهمية كبرى على نجاح المدرسة الابتدائية في أداء رسالتها تربية وتعلما لأبناء الشعب ونهوضا بالريادة الاجتماعية في البيئه التي تحيط بها على وجه صحيح مثمر .
— على هذا الايمان تبني الوزارة سياستها في ميدان التعليم الابتدائي وتسلك السبيل الى تطويره .

خطوات في طريق التطوير

أولا — توحيد المدرسة الابتدائية :

ولقد كانت المرحلة الأولى من التعليم قبل الثورة انعكاسا واضحا للاوضاع الفاسدة وقتئذ ، كانت تمثل التفاوت الطبقي البغيض في تعليم أبناء الأمة ، فقد كانت هناك الكتاتيب ، والمدارس الأولية ، والمدارس الالزامية ، والمدارس الابتدائية القديمة ، وكان التفاوت صارخا بين المدرسة الابتدائية وغيرها من دور التعليم المناظرة ، كانت الأولى تنال اهتمام الوزارة من حيث مناهجها وخططها وهيئات التدريس بها . ومن حيث إمكانياتها ومرافقها ، وكانت وقفا على فئة قليلة من أبناء الشعب هي الفئة التي تستطيع دفع مصروفاتها المقررة ، والتي تقدر على مواصلة التعليم الثانوي والتعليم العالي ، لتجد المجال امامها فسيحا في شغل وظائف الدولة .

اما الغالبية العظمى من أبناء الشعب فكان مجسمهم في التعليم الكتاتيب، والمدارس الأولية والالزامية. وقد كانت هذه فقيرة في إمكانياتها ومرافقها ، وكانت مناهجها ومدرسوها أقل مستوى ، والتعليم فيها

مفلق ينتهى بأكثر أبنائه الى التوقف ، وكثيرا ما دفنت مواهب الموهوبين منهم فى زوايا الاهمال والنسيان .

ومن هنا انحرف ميزان العدالة الاجتماعية بالنسبة للتعليم وانعدم مبدأ تكافؤ الفرص . وحرمت الطبقة الشعبية الكادحة صاحبة كل حق نصيبها الحقيقى فى هذا المرفق الحيوى ، وخسرت الدولة كثيرا من الطاقات البشرية الصالحة نتيجة هذه التفرقة البغيضة .

وكانت الثورة وكانت مبادئها الستة التى استهدفت تطوير المجتمع تطويرا جذريا شاملا ، والقضاء على التفاوت الطبقي وارساء قواعد العدالة بين أبناء الشعب فى شتى الميادين فصدر قانون التعليم الابتدائى رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ثم القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ وتبلورت الاتجاهات العامة فى هذين القانونين فيما يأتى : -

- توحيد المرحلة الاولى من التعليم بالنسبة لجميع أبناء الشعب فى نوع واحد من المدارس يسمى « المدرسة الابتدائية » .

- جعل التعليم الابتدائى الزاميا لجميع اطفال الامة بنين وبنات من سن السادسة الى الثانية عشرة .

- اعفاء التعليم الابتدائى فى مدارس الدولة من مختلف الرسوم الاساسية والاضافيه . وبهذا استقر الوضع فى المرحلة الاولى من التعليم على صورة تحقق الشعبية الكاملة ، وتطبق الاشتراكية السليمة ، وتكفل استثمار العقول البشرية لجميع أبناء الامة .

ثانيا - التوسع الكمي :

وعلى أساس التطبيق الاشتراكي وكفالة حق التعليم لكل طفل فى الجمهورية يبلغ السادسة وهى سن الالتزام - كان لابد للوزارة أن تضع مخططها التعليمى لهذه المرحلة بحيث تواجه النمو المضطرد فى عدد الملزمين من الأطفال - وتبلغ نسبتهم الى مجموع السكان حوالى ١٦ ٪ وبحيث تواجه ما يتطلبه هذا التوسع من توفير المباني اللازمة والتجهيزات والمعلمين اللزمين .. وغير ذلك مما تتطلبه الخدمات التعليمية .

وقد وضعت هذا المخطط على أساس استيعاب جميع الملزمين فى عشر سنوات تبدأ من سنة ٦٠/٦١ وتنتهى فى سنة ٧٠/٦٩ بالتدرج فى زيادة نسبة الاستيعاب حتى يتم قبول الملزمين جميعا سنة ١٩٧٠ وذلك مع مراعاة الزيادة المستمرة فى عدد الملزمين بتزايد السكان عاما بعد عام ، وما تتطلبه الخدمات العامة الأخرى ومشروعات الإصلاح المتعددة التى تضطلع بها الدولة فى شتى الميادين .

وقد سارت ميزانية التعليم الابتدائى هذا التوسع الكمي من حيث مقدارها ، ومن حيث نسبتها الى ميزانية التربية والتعليم عامة .

ثالثا - مشروعات التوسع فى المستقبل :

وتتجه سياسة الوزارة بعد أن يتم تعميم التعليم الابتدائى الى أن

تتدرج في اطالة مدة الإلزام الى تسع سنوات حتى تقدم للمجتمع مواطنين ناضجين على قدر كاف من الثقافة ومزودين بمهارات وقدرات كافية لتجاوبهم في المجتمع وبذلك يرتفع مستوى القاعدة الشعبية ويرقى تأهيل المواطنين جميعا لمستوى الاسهام الفعلى في تحقيق أهداف الدولة وفي تمكينهم من تحمل مسؤولية الاشتراك في الحكم والمساهمة الايجابية في المشروعات وتقديم الخدمات .

رابعاً - التحسين النوعى ورفع مستوى العمليات التعليمية والتربوية :

وكان من الضروري وقد حققت الوزارة مبدأ اشتراكية التعليم الابتدائى وتوسعت فيه توسعا كبيرا يساير نمو الوعى التعليمى في ظل نظامنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى - كان من الضرورى أن تعمل الوزارة على تحسين نوعه وتصل بمستوى الأداء فيه الى الدرجة التى تكفل تحقيق أهدافه والوصول منه الى عائد مجز ، اذ أن التربية والتعليم عملية اقتصادية انتاجية يقاس نجاحها بمدى رجحان العائد منها على ماينفق فيها .

ومن ثم كان لابد للوزارة أن تتناول كل جوانب الخدمة التعليمية - وهى متعددة متشابكة - بالدراسة والبحث والتخطيط ، لتبعد بها عن الارتجال والتعثر والاضطراب .

وقد استحدثت الوزارة لهذا الغرض عدة أجهزة فنية مهمتها دراسة مختلف مسائل التعليم بهذه المرحلة .. وغيرها ، وبحث مشكلاته الحاضرة والمتوقعة في ضوء البحوث والتجارب التى جرت وما تزال تجرى في جميع أنحاء العالم على يد المنظمات الدولية والهيئات العالمية والأجهزة المتمرسه بالدراسات التربوية . وذلك لمتابعة أحدث التطورات التربوية ومحاولة الاستفادة من الجهود الدولية بعد تعديلها بما يلائم التعليم في بلادنا ويستجيب لمطالبه الخاصة فيها ، ويتمشى مع أهدافنا القومية الكبرى .

ويقوم جهاز التخطيط للتعليم الابتدائى بجهود مشكورة لهذه المرحلة الخطيرة من التعليم عن طريق الدراسات المقارنة لما يجرى بالنسبة لتعليم النشء في أنحاء أخرى من العالم ، وعن طريق زيارات أعضائه للمدارس الابتدائية في مختلف بيئات الجمهورية والاتصال بالقائمين عليها ، والعاملين في الميدان ، حتى يكون مايقدمه للوزارة من مشروعات ومقترحات مبنيا على الواقع ومتمشيا مع فلسفة الدولة . ومسايرا للركب التربوى في العالم .



- وفيما يلى عرض موجز لأهم ماحدث من تطورات أخرى في جوانب العملية التعليمية بالمدرسه الابتدائية خلال الفترة الأخيرة من عمر ثورتنا المجيدة .

١ - تحديد أهداف المدرسه الابتدائية :

حددت أهداف المدرسه الابتدائية في وضعها الجديد بعد أن

أصبحت تمثل القاعدة الشعبية التي يمر بها أبناء الأمة جميعا وفي ظل التطورات الجذرية الشاملة التي عمت مجتمعنا الحاضر حتى أصبح من أهداف هذه المدرسة :

- أن تصل بالطفل في نهاية الدراسة الى مستوى ملائم من النمو في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية حسبما تؤهله قدراته واستعداداته في هذه المرحلة .
- وأن تنشئه على الاعتزاز بوطنه وقوميته العربية .
- وأن تربيته تربية تؤهله للحياة في مجتمعنا الديمقراطي الاشتراكي بالتعاونى بنجاح .
- وأن تعدده أعدادا يمكنه من الدخول في ميدان الحياة العملية في مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو غيرها بعد تدريب قصير أو يمكنه من مواصلة التعليم في المرحلة التعليمية التالية .
- وأن تحبب اليه العمل اليدوى واحترامه وتبث فيه الرغبة لاكتساب مهارات فنية .
- وأن تعاونه على الاسهام في خدمة المنزل والمدرسة في حدود امكانياته ومقدرته .
- وأن تسهم المدرسة ككل في خدمة البيئة متعاونة في ذلك مع الهيئات العاملة في ميدان الخدمة العامة في البيئة ومعاونة لها على أداء رسالتها

وصحب تحديد أهداف المدرسة الابتدائية وضع أمثلة للوسائل التي تساعد القائمين بالعمل فيها على تحقيق أهدافها بالنسبة للتلاميذ وللبيئة المحيطة بها ، حتى تكون الحقائق والتوجيهات مشفوعة بما يرسم لنسبيل لتنفيذها .

٢ - الخطط والمناهج والكتب وطرق التدريس :

حددت أهداف المواد الدراسية بهذه المرحلة ، ووضعت أمثلة للوسائل المتنوعة التي تعين على تحقيق هذه الأهداف .

وقد حرصت الاتجاهات الجديدة في المناهج على ألا يكون عمل المدرسة الابتدائية قاصرا على مجرد تحفيظ معلومات صماء منعزل بعضها عن بعض وانما وجهته نحو تنمية شخصية التلميذ وربطه ببيئته ومجتمعه ، فاتجهت المناهج الى دراسة موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وتربوية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته، مع مراعاة أن تغطي هذه الموضوعات الأسس الأساسية في المواد المختلفة .

ولما كان للكتاب المدرسي أثره في تربية التلاميذ وتكوينهم عقليا وخلقيا واجتماعيا قامت الوزارة بمراجعة الكتب المقررة ، وادى هذا الفحص الى إلغاء بعض الكتب وتعديل بعضها حتى تتفق مع النظم الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة واتجاهاتها الثورية .

ثم وضعت مواصفات عامة وخاصة جديدة للكتب المدرسية بهذه المرحلة في مختلف المواد وفي جميع الصفوف . وأعلن عنها في مسابقات عامة ، ليشارك في التأليف كل من يجد في نفسه الكفاية والقدرة على التأليف المدرسي وتم اختيار أحسن الكتب المقدمة في المسابقة ، وأكثرها استيفاء لقومات الكتاب المدرسي النموذجية .

وأخرجت كذلك كتباً إضافية تساعد على اكتساب التلاميذ بعض الاتجاهات الاجتماعية الصالحة ، ومنها سلسلة كتب « التريسة الساوكية » وكتاب « الوعي المروى » وكتاب « دعم الاتجاهات التعاونية » .

درست طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين دراسة وافية على عدة مستويات ، ووضعت نتائج الدراسة في صورة توصيات وافقت عليها هيئة التخطيط ، وألفت على أساسها الكتب الجديدة لتعليم المبتدئين في الصفين الأول والثاني من هذه المرحلة .

أعد « دليل » للمعلم يرشده إلى طرق التدريس الصحيحة في كثير من المواد حتى يرتفع مستوى أدائه لعمله ، ويتصل بالاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريس .

الوسائل التعليمية :

وحظيت الوسائل التعليمية في مجال التخطيط بقسط كاف من العناية باعتبارها عوامل مساعدة على نجاح العملية التعليمية وجعلها أكثر تشويقاً وإثارة لميول التلاميذ ، إذ قامت الأجهزة المختصة في التخطيط بتحليل المناهج في مختلف المواد الدراسية واقتراح الوسائل التعليمية لخدمة أجزائها وموضوعاتها ، وإعداد المشروعات اللازمة لإنتاجها .

كما حظيت الوسائل التعليمية من حيث التنفيذ بمثل هذه العناية فقد عملت الوزارة على دعم الإدارة العامة للوسائل ، وأقسام الوسائل بمديرية التربية والتعليم ، مما دفعها إلى القيام بعدة أعمال ومشروعات نافعة في مجال اختصاصها مثل :

- تنظيم دراسات خاصة للقادة في الوسائل التعليمية .
- تنظيم برامج عامة في هذا الميدان للقادة وللمعلمين في جميع مديريات التربية والتعليم .
- إقامة معارض للوسائل التعليمية مركزية ومتنقلة .
- إنشاء الورش الانتاجية للوسائل مع تزويدها بالمال والخبرة الفنية .
- إنشاء مكتبة رئيسية بالقاهرة للوسائل السمعية والبصرية وفروع لها في مديريات التربية والتعليم .
- موالاة الانتاج لخدمة أجزاء المناهج عن طريق المصورات والعينات المجهرية والعادية ، والأفلام الثابتة والتسجيلات الصوتية وتقديم نماذج لمختلف الوسائل يمكن للمناطق والمدارس السير على نمطها .

٣ - توجيه التعليم في المدرسة الابتدائية وجهة عملية .

ولما كان عدد كبير من تلاميذ المرحلة الابتدائية لا يتابعون الدراسة في المراحل التالية ، بل يتجهون للحياة العملية مما يدعونا الى تزويدهم بالقدر المناسب من الثقافة الفنية العملية التي تساعدون كلا منهم على شق طريقه في الحياة العامة حتى يصبح مواطنًا نافعًا متجاوبًا - لذلك فقد كان من الضروري أن يزود تلاميذ المدارس الابتدائية بأنواع شتى من الدراسات العملية والفنية البسيطة التي تتفق مع استعدادات وقدرات هذه السن وتتنوع حتى تقابل ميول كل فرد .

وهكذا تبذل وزارة التربية والتعليم في هذا العهد الثوري البناء غاية جهدها في إعداد المواطن الصالح ومن أدلة ذلك حرصها على أن تستفيد بآراء المعنيين بالتعليم والمهتمين بشئونه وذلك عن طريق عقد ندوات ومؤتمرات محلية . وكان آخر مساعيها عقد مؤتمر لبحث وسائل النهوض بالتعليم الابتدائي دعت اليه السادة المحافظين وجميع مديري المديرية التعليمية وممثلين للمدرسين والمدارس وأسر التلاميذ الابتدائي فضلا عن بعض أولياء الأمور .

الثورة والتعليم

الدكتور أبو الفتوح رضوان
وكيل كلية التربية

التربية مظهر من مظاهر أى ثورة

هناك صلة وثيقة بين الثورة - أى ثورة - وبين التربية والتعليم . فالثورة ليست الا تغييرا لحالة حاضرة وتحقيقا لحالة أخرى تختلف عنها أو تتعارض معها على أساس أن الحالة الأولى سيئة بنوع من المعايير أو غير مرغوب فيها بالقياس الى بعض الاهداف ، أو ضارة لتعارضها مع بعض المصالح القومية ، وأن الحالة الثانية مفيدة ومرغوب فيها لأنها أقدر على تحقيق مصالح الجماعة والوصول الى أهدافها .

ومن الخطأ أن يظن أن الثورة معناها العنف أو مجرد انتقال السلطة من مجموعة من الناس الى مجموعة أخرى ، أو حتى مجرد حدوث تغيير فى الأحوال إذ أن التغيير الاجتماعى والحضارى هو لب الثورة . وعلى هذا الأساس يحدث التفريق الواضح بين الثورة والانقلاب . فالانقلاب تغيير مجرد تغيير ، وعنف مجرد عنف ، وانتقال للسلطة أى انتقال ، ولكن لا يصاحبه بالضرورة تغير قومى ، أو تقدم حضارى أو اصلاح اجتماعى . وما هكذا الثورة فأساسها التغير من الأسس الى الاصلح ومن غير المرغوب فيه الى المرغوب فيه على أساس من معايير صادقة مستمدة من أهداف قومية حقيقية .

يعرف قاموس علم الاجتماع « لهنرى برات فيرثيلد » الثورة بأنها :

« تغيير شامل سريع للتركيب الاجتماعى أو بعض من جوانبه الهامة . هى نوع من التغير الاجتماعى يتبعه باتساع مداه مع السرعة فى حدوثه . وقد تحدث الثورة من غير عنف وغير مصحوبة باضطراب فى النظام . فإذا حدثت مثل هذه التغيرات الضخمة بالتدريج وبدون صراع أو عنف غير عاديين كانت تعبيرا عن التطور الاجتماعى . والعنصر الاساسى فى الثورة هو التغير الفجائى وليس العنف الذى يصاحبها أحيانا . ولا شك فى صدق النظرية التى تقول ان الثورة كظاهرة اجتماعية تكون سابقة لمظاهر العنف التى تصاحبها بمدة طويلة ، بل تكون قد تحققت قبل حدوث هذا المظهر . وليس العنف الا الدليل الظاهر على أن التغير قد حدث » .

وما دامت الثورة عبارة عن تغيير فى الأوضاع الاجتماعية ، فلا بد أن تكون التربية والتعليم من مستلزماتها . وذلك لان أى تغيير اجتماعى لا بد أن يوجد ناس يحدثونه ، ورأى عام يسنده ويقبله ، وأمة تفسر

بمقتضاه وتحافظ عليه . ومتى تركنا التغير الاجتماعى وانتقلنا الى الناس الذين يحدثونه فقد انتقلنا من دائرة الثورة الى دائرة التربية . لان التربية والتعليم هما اللذان يصنعان هؤلاء الناس بعقلياتهم ومهاراتهم واراداتهم التى بها يريدون التغير الاجتماعى ويصنعونه ويقبلون المعيشة بمقتضاه .

والعلاقة بين الثورة - أى ثورة - وبين التربية والتعليم ، هى أن التربية والتعليم إما أن يكونا من أسباب الثورة ، أو من عواملها أو من وسائلها .

فالتربية والتعليم قد يكونان من أسباب الثورة ، لانهما يؤثران فى عقول الناس بحيث يصبحون غير راضين عن حالتهم القائمة راغبين فى تغييرها على نمط معين ، ويقويان هذا الاتجاه الى الحد الذى يرى الناس فيه أن من مصلحتهم المخاطرة بالقيام بثورة والتضحية ببعض الاشياء قد يكون منها بعض الانفس ، فى سبيل تحقيق اهدافهم . ويكون اثر التربية والتعليم مزدوجا . فهما يحدثان اثرا قويا وصميقا فى أفراد قلائل هم زعماء الثورة بوقادتها ومهندسو حركتها وموقتو حوادثها ، وهما يحدثان مثل هذا الاثر بشكل عام فى كافة المواطنين بحيث تكون خطة القادة تعبيرا عن ارادتهم ، وبحيث يجدون من أنفسهم الحافز القوي على مساندة القادة والوقوف وراءهم والسير فى مخطط الثورة الى مدها، وهكذا تكون التربية والتعليم من الاسباب المؤدية الى قيام الثورة بدرجة لا تقل عن سوء الاحوال التى سببت قيامها ، لان سوء الاحوال من غير شعور بها أو وعى بما هو خير منها لا يكفى لاقامة ثورة اطلاقا . ولكن لابد من سوء الاحوال ثم الوعى بالاحسن والاصلاح ، وبذلك تكون التربية من الاسباب .

والتربية والتعليم قد يكونان من عوامل الثورة ، وذلك لان المتعلمين والمتنورين من الطلاب والتلاميذ والعلمين وخريجي المدارس يكونون يحكم تنورهم ووعيتهم أسرع عناصر الشعب الى مساندة الثورة والسير فى ركابها ماديا بالسير فى صفوفها ، وفكريا ومعنويا ، بالكتابة والخطابة ، وتعميق الوعى فى الجماهير ، حتى تندفع الامة بجميع عناصرها فى طريق الثورة والتغير . ولذلك تكون المؤسسات التعليمية من العوامل الاساسية التى تلجأ اليها الثورة دائما كالمدارس ، والاذاعة ، والصحافة ، ومنابر المساجد وهاكل الكنائس . وبذلك تكون التربية من العوامل التى تساعد الثورة .

والتربية والتعليم قد يكونان من وسائل الثورة ، فان امة من الامم لاتستطيع أن تدعى أن كل مواطنيها قد بلغوا من الذكاء والوعى ما يجعلهم يفهمون بسهولة وبسرعة اهداف القادة والزعماء ، وخططهم الاصلاحية واتجاهاتهم الشعبية . ولابد من أن تتحول هذه الاهداف والخطط والاتجاهات الى مادة للتلقين والتعليم ، أى الى موضوعات فى المناهج والكتب والشرح والدرس ، حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من التركيب العقلى

والعاطفى والارادى لكل مواطن ، وهنا فقط تستقر الثورة وتصبح ميراثا
جماهيريا تقف الملايين وراءه لحمايته والذود عنه .

لذلك ما قلنا من أن العلاقة بين الثورة - أى ثورة - وبين التربية
والتعليم علاقة وثيقة ، وأن التربية والتعليم هما من مسئوليات أى ثورة .
والثورة التى تقوم دون أن يسبقها تعليم ، وأن يرافقها تعليم ، ويكون من
أدواتها تعليم ، هى أمر بعيد الوقوع . ولعل التربية والتعليم هما من
أهم العوامل التى تجعل ثورة ناجحة ، وثورة أخرى غير ناجحة .

لهذا تضع كل ثورة ثقتها فى التربية والتعليم ، ولهذا تعنى كل ثورة
بالمدرسة ، ولهذا نجد أن تاريخ التربية والتعليم فى العالم مطابقا دائما
لتاريخ الثورات . فحيثما وجدت ثورة فى أمة ، فانك تجد بجانبها ثورة
فى التربية والتعليم ، أما سابقة لها وأما لاحقة لها ، أى أما أن تكون من
أسبابها ، وأما أن تكون من وسائلها ؟

ولذلك كانت فترات النهوض الاجتماعى والقومى فى أية جماعة هى
أيضا فترات نهوض تربوى وتعليمى ، وكانت فترات الركود الاجتماعى
والقومى هى أيضا فترات ركود تربوى وتعليمى . ولذلك أيضا كانت
فترات النهوض التربوى والتعليمى دائما مقدمات لنهوض اجتماعى ،
وفترات الركود التربوى والتعليمى مقدمات لركود اجتماعى وقومى ،
وكانت فترات التطور الاجتماعى والقومى هى أيضا فترات تطوّر تربوى
وقومى ، وكانت فترات الثورة القومية هى أيضا فترات ثورة تربوية
وتعليمية .

ولنذكر مثالا واحدا من التاريخ وما أكثر الامثلة ، روسيا لم تجد
وسيلة تقيل بها عثرتها بعد أن هزمها نابليون شر هزيمة فى مستهل
القرن التاسع عشر ، إلا أن نلجأ الى التربية والى المدرسة . قال أحد
زعمائها فى ذلك الوقت .

« لئن كنا قد خسرنا بعض الارض ، أو سلينا بعض الهيبة ، فان
وسيلة استعادة هذا الذى خسرناه ، أن نربى عقولا جديدة تستطيع
بقوتها أن تعوض ما خسرنا ، فعلينا اذن بالتربية والتعليم » .

وكانت هذه هى فلسفة التربية عند فيلسوفهم « فخته » . فلما
انتصرت ألمانيا على فرنسا فى عام ١٨٧٠ ، وأذلتها ذلا سارت به الركبان ،
قال قائلهم :

« لقد انتصر معلم المدرسة الألمانية فى النهاية » .

ايمان ثورة ١٩٥٢ بالتربية والتعليم

كانت ثورة ٢٣ يولييه عام ١٩٥٢ ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمى
للالثورة ، ولقد مر بك التعريف العلمى للثورة ، وهكذا كانت ثورة ١٩٥٢ .

فالثورة تبعا لهذا المفهوم تغير اجتماعى وقومى يتميز باتساع المدى
والسرعة . وهل كانت ثورة ١٩٥٢ إلا تغيرا اجتماعيا وقوميا ، شمل

جميع مظاهر الحياة المصرية ، وتم بأسرع ما تتم به ثورة ، ثم هي قد خلت من مظاهر العنف والصراع الذي يصاحب الثورات عادة ، إذ اقتصر صراعها على ما كان ضد الملكية والملك وحدهما ، نظراً لأن الشعب كله كان في جانب ، والملكية والآحاد المرتبطين بها مصلحياً في الجانب الآخر . ولذلك أتت ثورة بيضاء خالية من الدماء ، ولقد سارت ثورتنا في صفاء القلب ونصاعة الصفحة الى آخر مسدي ، فاكثفت بطرد الملك رأس الفساد ، وكانت قادرة على اهدار دمه .

وعبرت الثورة عن طبيعتها من حيث هي عملية تغير اجتماعي وقومي شامل وسريع ، وعن أهدافها من حيث هي صوة اجتماعية وقومية جديدة في فجر قيامها إذ أعلن رائدها وقائدها جمال عبد الناصر منذ لحظاتها الأولى أن أهداف الثورة هي :

- ١ - القضاء على الاستعمار وأعوانه من الخونة والعملاء .
- ٢ - القضاء على الاقطاع .
- ٣ - القضاء على الاحتكار وسيطرة رأس المال على الحكم .
- ٤ - اقامة عدالة اجتماعية .
- ٥ - اقامة جيش وطني قوى .
- ٦ - اقامة حياة ديمقراطية سليمة .

وظاهر أن كل هدف من هذه الأهداف . هو حانة قومية جديدة تقوم في موضع حالة قومية قديمة أرادت الأمة أن تغيرها ، وألحت عليها هذه الإرادة الى درجة الثورة .

وظاهر أيضاً أن هذا التغير الذي فامت الثورة لاحداثه تغير شامل استغرق كل جوانب حياتنا القومية سياسياً واقتصادياً واجتماعياً ، داخلياً وخارجياً ، فهو تغير شامل الى أقصى درجات الشمول ، فهو ليس تغيراً في الصورة فقط ، وإنما هو تغير في الصورة والمضمون . وليس تغيراً في الأشخاص فقط ، وإنما هو تغير في الأشخاص وفي الفلسفة ، وليس تغيراً في النية فقط ، وإنما هو تغير في النية وفي الواقع .

وظاهر لنا وقد عاصرنا هذا التغير أنه تغير سريع غاية السرعة ، ففي فجر الثورة تمت الاجراءات التي تناولت كل هذه النواحي ، فأعلنت الجمهورية ، وألغيت الملكية ، وألغيت الأحزاب السياسية ، وتحققت الوحدة القومية ، وجلا الانجليز المحتلون ، وصدر قانون اصلاح الزراعى الاشتراكي ، وتكون جيش قوى .

كل هذه البوادر الثورية تمت غداة الثورة ، وبأسرع مما كان يتصور انسان ، مكتسحة أمامها رواسب الفكر العتيق ، وجارفة في طريقها المصالح الاقطاعية والرأسمالية المتلكئة ؟

وكما ورد في التعريف العلمى السابق ، كان الوعي اللازم لاجلداث هذا التغير الثورى ، والأهداف التي ترتبت عليه ، والاتجاه الذى اتخذ ماثلاً في وعى الجماهير قبل قيام الثورة ، ومن هنا أتى التجاوب الشعبى

الهائل بين الجماهير وبين القادة . وقد عبر الميثاق الوطنى عن هذا المعنى الدقيق خير تعبير حين قال :

« ان هذه المبادئ الستة التى أسلمها النضال الشعبى المتواصل الى الطلائع الثورية التى جندتها لخدمته من داخل الجيش . والطلائع الثورية التى تجاوزت معها تلقائيا وطبيعيا من خارجه لم تكن نظرية عدل تورى كاملة ولكنها كانت فى تلك الظروف دليلا للعمل يمثل عمق هذه الارادة الثورية ، ويلبى احتياجاتها ، ويبرز تصميمها على بلوغ الشوط الى مداه » .

وراح الميثاق يقرر ان « الشعب العظيم هو الذى كتب المبادئ الستة بدم شهدائه ، وبنور الأمل الذى أعطوا حياته من أجله » وان هذا الشعب العظيم « هو الذى دفع بالطلائع الثورية من أبنائه داخل الجيش وخارجه الى التصدى لمسئولية العمل الثورى على هدى من هذه المبادئ الستة التى تسلمها أمانة من كفاح الأجيال » .

كانت ثورة ١٩٥٢ اذن ثورة مثالية ، ونحن عندما نقول انها ثورة مثالية انما نعبر تعبيرا علميا ، ونحكم على أسس علمية تأسيسا على ما تقدم من تطبيق التعريف الاصطلاحي للثورة كما ورد فى معاجم العلم على هذه الثورة .

وكأى ثورة وضعت ثورة ١٩٥٢ ثقتها الكاملة فى التربية والتعليم - كسبب ، وكعامل ، وكوسيلة .

وقد ذهب الميثاق الوطنى الى انه اذا كانت الثورة هى الوسيلة الوحيدة لمقابلة التحدى الكبير الذى ينتظر الأمة ، فان الاكتشافات العلمية هى المسئولة عن مضاعفة الفوارق ما بين التقدم والتخلف - تلك الفوارق التى هى الحيز الأول للثورة . ويقول الميثاق « ان المعارف هى التى تيسر للمتقدمين أن يكونوا أكثر تقدما » .

ويقرر الميثاق أن أول قدرة من تلك القدرات الثلاث التى بوساطتها تستطيع الثورة أن تصمد لمعركة المصير : وأن تنتزع النصر محققة أهدافها هى : « الدعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير » ، وهو نتيجة التربية والتعليم من غير شك .

ويقرر الميثاق الوطنى أيضا أن كل تغير حضارى لا يمكن أن يتم الا بوساطة التقدم العلمى والفكرى .

ويقرر الميثاق وهو يتأمل فى تاريخنا القومى ان وسائل الشعب المصرى فى مقاومة ما ترتب على حكم محمد على وأسرته من تكبات التدخل الأجنبى والتخلف القومى « كان اهمها التعليم الذى « حصل عليه آلاف من شباب مصر الرواد ممن أرسلوا أيام الصحوة التى سبقت النكسة الى أوروبا ليتمكنوا من العلم الحديث » ، ويقول الميثاق : « ان هؤلاء استطاعوا بعد عودتهم الى الوطن أن يجلبوا معهم بذورا صالحة ما لبثت التربة الثورية الخصبة لمصر أن احتضنتها لتخرج منها بشائر نبت ثقافى

جديد راح ينشر ألوانا رائعة من الأزهار على ضفاف النيل الخالد .
ويرجع الميثاق ثورة ١٩١٩ الى الآثار الفكرية التي ترتبت على
التربية والتعليم ، تلك الآثار القوية التي عبر عنها « صوت محمد عبده ،
ينادى بالاصلاح الدينى ، وصوت لطفى السيد ينادى بأن تكون مصر
للمصريين وصوت قاسم أمين ينادى بتحرير المرأة . » يقول الميثاق :
« وكانت تلك كلها مقدمة موجة ثورية جديدة ما لبثت ان تفجرت سنة
١٩١٩ » .

ويعزو الميثاق فشل ثورة ١٩١٩ الى عجز من آلت اليهم مصايرها
عن أن يتعلموا من التاريخ ومن غيره حتى يفهموا طبيعة ما كان الشعب
يعقده على الثورة من آمال .

ولم يعبر أحد عن ثقة الثورة بالتربية والتعليم كما عبر قائدها
الرئيس جمال عبد الناصر عندما قال :

« ان العلم هو الوسيلة الحقيقية لتطوير مجتمعنا ، وبدون العلم
تصبح كل الأحلام التي تجيش في صدورنا كسراب الصحراء وهما لا وجود
له . انما يد العلم وحدها هي القديرة على أن تحول أحلام الشعب الى
واقع حى ، وأن تترجم آماله الى خطط واضحة المنهج ، وليست هناك
وسيلة غير العلم تستطيع أن تمضى بنا الى مجتمعنا الديمقراطي
الاشتراكي التعاونى » .

وفي نفس المعنى يقول الرئيس جمال عبد الناصر :
« ان الثورة الثقافية هي التي تمكنا من أن نحافظ على انتصاراتنا
ومكاسبنا ، وهي التي تمكنا من أن نضع مطالب الشعب موضع التنفيذ » .

وهكذا يبدو الى أي حد وضعت ثورة ٢٣ يولييه ثقتها في التربية
والتعليم ، اذ اعترفت انهما كانا من أسبابها ومن عواملها ، وأعلنت أن
التربية والتعليم أيضا من وسائلها في تحقيق أهدافها الشعبية الكبرى ،
وفي هذا الضوء نستطيع أن نفهم ما سنعرض له من مجهودات
جبارة في ميدان التربية والتعليم تمت في الاحدى عشرة سنة التي مرت
على الثورة منذ قامت الى هذه اللحظة التي نكتب فيها هذا الكلام .

الخصائص العامة للتربية والتعليم في عهد الثورة

حين أرجع بحاستى التاريخية الى الوراء استعرض قرنا ونصف
قرن من تاريخنا كأمة حديثة، ومن تاريخ التعليم الحديث عندنا ، أستطيع
أن أرصد ثلاث خصائص للتربية والتعليم في عهد ثورة ١٩٥٢ :

الخاصية الأولى : أن للتعليم فلسفة قومية واضحة . وقبل الثورة
كان للتعليم وظائف في كل عصر من العصور ، ولكنه لم يكن له فلسفة .
كانت الحكومات واصحاب المصالح يستعملون التعليم كأداة لتحقيق
أهدافهم ، ولكنهم أبدا لم يدرسوا احتياجاتنا القومية ويوجهوا التعليم
نحوها في محاولة جادة لاقراء أوضاع قومية مرغوب فيها . ولذلك

استخدام التعليم في الشيء وضده ، وللهدف وعكسه ، وما هكذا تكون الفلسفة .

شعر محمد علي أنه في حاجة الى ضباط ومهندسين ، وأطباء للجيش ، ففتح المدارس ، فلما قاوم الاستعمار أهدافه وصفى جيشه أغلق المدارس وصرف التلاميذ الى قراهم .

وعاش عباس الاول وسعيد بلا هدف ولا أمل الا أن ينصرف أولهما الى جواريه في أطراف الصحراء وأن ينغمس ثانيهما في شهواته من أطيب المأكول والمشروب ، فأغلقا المدارس ، ولم يسمحا بباب من أبواب العلم أن يفتح ، وخافا أن يحدث تعليم في غفلة منهما فنفى الاول الشيخرفاعة الطهطاوى الى الخرطوم ، وأحال الثانى على مبارك الى تاجر «روبايكا» .

وأراد اسماعيل أن يقلد جده محمد علي في أن يكون له دولة حديثة بلا هدف واضح الا عظمتة الشخصية ، فجمع لوائح مدارس محمد علي وأعادها كما كانت ، وبلا ترتيب أو نظام ، وملاً مدارس بتلاميذ لم يستوفوا أى شرط من شروط اللحاق بالمدارس ، حتى ولا مجرد المرور في المرحلة التعليمية السابقة .

وأرادت الادارة البريطانية في عهد الاحتلال ان يحتكر الوظائف الفنية المرتقة من الانجليز ، وأن تجعل طبقة من الموظفين الكتابيين الوسطاء بينهم وبين الشعب ، فأنشئوا مدارس بالقدر الذى يوفر لهم هذه الطبقة من الموظفين الوسطاء .

ولاول مرة في عهد الثورة يكون عندنا فلسفة تعليمية واضحة تجعل من التربية والتعليم أداة للتغير الاجتماعى ووسيلة لتحقيق أهداف قومية ثابتة لا علاقة لها بأهواء شخصية للحكام ، أو وظائف وقتية للعهد أو العصر ، وسنعرض لفلسفة الثورة في التعليم بعد قليل ، ونكتفى هنا بأن نرصد وجود فلسفة للتعليم واضحة وقومية ولا علاقة لها بمطمع شخصى مؤقت .

والخاصية الثانية : شعبية التعليم . ولم يكن التعليم عندنا شعبيا في وقت من الأوقات قبل الثورة ، بل استطيع أن أقول أن التعليم كان وسيلة لايجاد طبقات اجتماعية ذات امتيازات .

خطر لبراهيم باشا مرة بتأثير سليمان الفرنساوى ان يتجه نحو نشر مدارس المبتديان « التعليم الأولى » فزجره محمد علي في وثيقة رسمية مازالت موجودة ، قال له : « تذكر ما تعانيه أوروبا من نتائج تعميم التعليم بين أبناء العسامة بعد ان كانوا قد تورطوا في تعليم الناس ، وقد أصبحوا وما في قدرتهم تلافي ما فات . فاذا كان هذا المثال امام الانظار ، فمن الواجب ان تفضلوا فتكتفوا بتعليم القراءة والكتابة لعدد منهم يكفى لاعمال الرياسة غير مولعين بتعميم ذلك التعليم » . وصدرت لأئحة مدارس المبتديان بعد ذلك ، وهى تنص على عدم فتح هذه المدارس في القرى .

وفتح عباس الاول مرة كيس البريد الوارد الى قصره ، فوجد جريدة « الوقائع المصرية » مرسلة الى ناس من عامة الشعب من موظفيه ، كحسن افندى وكيل الخرج « أمين التسيديدات » ، وفيض الله أغا الطاهي ، وموسى الآلاتي « الموسيقى » ، فغضب أشد الغضب وكتب يقول من وثيقة رسمية : انه « وجد الجريدة مرسلة لجماعة من السفلة (يعنى من الشعب) . مثل . . فحجبت من نفسى ، ورأيت ارسال الجريدة الى أمثال هؤلاء أمرا غريبا جدا وعددت ذلك ذلا زائدا (لنفسه طبعاً) » . ثم أصدر بعد ذلك أمرا بالايقرا الوقائع المصرية الا « الحائزون على رتبة فريق ، ورتبة ميرميران ، ورتبة ميرلوا ، ورتبة ميرالاي » .

وكانت سياسة التعليم فى عهد الاحتلال ، كما وردت فى تقارير اللورد كرومر الاكتفاء من التعليم بتعليم القراءة والكتابة ، ولا يزيد الامر على ذلك الا لعدد قليل من الناس تحدده حاجة الدولة الى صغار الموظفين .

وكذلك كانت سياسة التعليم فى العهد السابق لثورة ١٩٥٢ سياسة ارسنقراطية غير شعبية ، ولبيان ذلك بالارقام نقول ان ميزانية التعليم فى عام ١٩٥١ - ١٩٥٢ كانت ٢٥٥٠٠٠٠٠٠ جنيه ، خصص منها للمرحلة الاولى ، أى تعليم الشعب ١٠ مليون جنيه ، وخصص منها لتعليم الخاصة فى المرحلة الثانوية والعالية نحو ١٦ مليون جنيه . وربما كان ابلغ فى بيان الاتجاه الارستقراطى فى التعليم أن الاعتمادات التى خصصت للتعليم الابتدائى فى تلك السنة كانت تقريبا نفس الاعتمادات التى خصصت له فى عام ١٩٤٨ - ١٩٤٩ دون زيادة تذكر (١٠٠٠٠٠٠٠٠ ر.) فى عام ١٩٥١ يقابلها ٢٠٠٠٠٠٠٠ ر. جنيه فى عام ١٩٤٩) على حين زادت اعتمادات التعليم الثانوى ١٢٥ ٪ اذ كانت ٢٩٠٠٠٠٠ ر. جنيه فى عام ١٩٤٩ ، فزادت الى ٦٥٠٠٠٠٠ ر. فى عام ١٩٥١ . ومعروف أن التعليم الثانوى كان تعليم القادرين الى ما قبل الثورة .

والى أن قامت ثورة ١٩٥٢ لم تكن مدارس المرحلة الاولى بكل أنواعها تتسع لأكثر من ثلث الأطفال الذين يقعون فى سن هذه المرحلة ، كان بعضهم مميزا يتعلم فى مدارس ابتدائية الى المراحل الأعلى من التعليم ، وغالبيتهم كانوا يتلقون التعليم فى مدرس الزامية مغلقة .

ولما كانت الثورة من أهم خصائصها أنها شعبية ، فقد انسحبت هذه الخاصة على التعليم أيضا فطبق فيه لأول مبدأ تكافؤ الفرص دون نظر للمستوى الاجتماعى والاقتصادى للتلاميذ والطلاب . وستأتى الإشارة الى ذلك .

الخاصية الثالثة : أن الثورة جادة فى أمر التعليم شأنها فيه شأنها فى كل شىء . فهى عندما تعلن سياسة تعليمية فإنها تتبعها التنفيذ فى اصرار واخلاص . وعهدنا بالتعليم قبلها أن مشروعات توضع لتخدير الشعب ثم لا شىء ، بل عرقلة مقصودة لتنفيذ المشروعات ، فأمر التعليم اذن كان هزلا من الهزل .

كانت الدولة قبل الاحتلال البريطاني هازلة في أمر التعليم ، واتخذ هزلها شكل مواجهة الشعب بأن ليس من حقه أن يتعلم .

وكانت الدولة في عهد الاحتلال هازلة في أمر التعليم ، واتخذ هزلها شكل اعلانها الرغبة في نشر التعليم ثم التعلل بالأزمة المالية وتسيديد فوائد الديون ، وتقييد التعليم وخلق فرصة على هذا الأساس . وعندما جد الجدد وقعت بريطانيا في أزمة الحرب العالمية الأولى . وأرادت أن تقنع الشعب المصري بأن يقف بجانبها ، وعدت بالعمل على نشر التعليم والتوسع في فرصه ، ثم لا شيء .

وكانت الدولة من تاريخ الاستقلال المشروط في سنة ١٩٢٣ الى قيام ثورة ١٩٥٢ هازلة في أمر التعليم ، واتخذ هزلها شكل وضع المشروعات التعليمية العديدة ، مشروعا تلو مشروع ، دون أن نخطو خطوة في سبيل تنفيذ أي منها ، فاذا اضطرت الى السير خطوة تحت ضغط الرأي العام الشعبي عادت فنكصت على عقبيها وتخاذلت .

ومن أمثلة ذلك أن الإدارة البريطانية سمحت في سنة ١٩١٧ بناء على وعودها للشعب بتكوين لجنة لوضع مشروع لتعميم التعليم الأولى برئاسة الشيخ عبد العزيز جاويش . وكتبت اللجنة تقريراً هو من أهم وثائق التعليم عندنا . وقدرت اللجنة أن المشروع يحتاج الى عشرة آلاف مدرسة أولية تتكلف ١٢٠٠٠٠٠٠ جنيه ، كما يتطلب بعد تمامه ميزانية سنوية قدرها ٢٣٠٠٠٠٠٠ جنيه توزع بين وزارة المعارف والسلطات المحلية (مجالس المديرية) . واقترحت اللجنة أن يتم المشروع على عشرين سنة . وأدى المشروع وظيقته في تخدير الرأي العام فطوى الى الأبد .

وفي عهد الاستقلال المشروط وضعت الحكومة الوطنية مشروع التعليم الإلزامي ، وبدأت تنفيذه في سنة ١٩٢٥ - ١٩٢٦ . وقدرت نفقاته ووزعت على عشرين سنة أو نحو ذلك بحيث تنتهي الدولة من تعميم التعليم الأولى في سنة ١٩٤٧ - ١٩٤٨ . وتحمست الدولة ذرا للرماد في الأعين فأنشأت ٧٦٢ مدرسة في أول سنة ، ورفعت عدد مدارس المعلمين الأولية الى ٢٥ مدرسة ، وعدد المعلمات الأولية الى ١٨ مدرسة . وما هي الا سنوات قليلة حتى فطرت الهمة ، وظهرت النوايا الحقيقية ، وبان مبلغ جد الوزارة في المشروع ، فأخذت تنتقصه من أطرافه ابتداء من سنة ١٩٣٠ فخفضت سنوات الإلزام من ست سنوات الى خمس ، وبطل انشاء المدارس ، وخفض عدد مدارس المعلمين ابتداء من سنة ١٩٢٩ حتى صار عددها في سنة ١٩٣٨ ثمانى مدارس للمعلمين ، وسبع مدارس للمعلمات . وانتهى المشروع .

وأمام ضغط الرأي العام وضعت الدولة مشروع سنة ١٩٤١ لتعميم التعليم الإلزامي ، وحددت لتعميمه مدة خمس عشرة سنة ، ورفعت سنواته الى ست سنوات كما كان من قبل على أن يعلق هذا الى أن يتم تعميمه ، ثم وقف المشروع بعد أن اتخذت بعض الخطوات المظهرية كالعادة .

ومعروف أن قوى الاقطاع والراسمالية كانت تقف دائما بشكل ظاهر حيناً ومستتر أحياناً أخرى في وجه مشروعات التعليم . ولقد أعلن رئيس إحدى الوزارات في البرلمان مره أن الريف المصرى ليس بحاجة الى التعليم وإن كل ما يحتاج اليه هو تحفيظ أهله بعض سور القرآن الكريم ونعرف أن الاقطاعيين لم يسبروا لمقاومة شيء قدر ما انبروا لمقاومة دخول المدارس الأولية قري اقطاعاتهم . وأعرف اقطاعياً كان يتسبب في نقل أى مأمور مركز في جهته يطبق قانون الالزام فيحصل الفرامة ممن يمنع ابنه من الذهاب الى المدرسة الالزامية . وكان هذا الاقطاعى الى قبيل الثورة يجلس في (كلوب) محمد على ويفتخر مقهقها بأن مدينته كانت آخر مدينة أنشئت بها المدرسه الالزامية في القطر كله !! .

هذا هو ما قصدناه بأن الدولة لم تكن جادة في أمر التعليم قبل الثورة ، وإن سياسة الثورة التعليمية تميزت بالجد فهي تضع السياسة التعليمية لتطبيقها وترسم المشروعات التعليمية لتضعها موضع التنفيذ . بهذه المزايا - الفلسفة والشعبية والجد - تتميز سياسة ثورة ١٩٥٢ في مجال التعليم .

فلسفة التربية كما وضعتها الثورة

نقطة البداية في أى فلسفة تربوية هي النظام الاجتماعى الذى يكمن وراءها . لان التربية ما هي الا عملية تنفيذ لفلسفة اجتماعية . وهذا من طبيعة عملية التربية التى ما هي الا عملية صناعة مواطنين يستطيعون المعيشة في مجتمع ذى خصائص معينة . فكما تكون الفلسفة الاجتماعية تكون فلسفة التربية في الجماعة ، ان رجعية فرجعية ، وان تقديمية فتقدمية ، وهكذا في كل ميادين الحياة الاجتماعية .

ولذلك فنقطة البداية في التعبير عن فلسفة التربية التى وضعتها الثورة هي أن الثورة ، لا أقول تؤمن بالتغير الاجتماعى فقط ، بل أقول أن التغير الاجتماعى هو أساس طبيعتها كثورة . ثم ان هذا التفسير الاجتماعى الذى هو أساس الثورة لابد أن يكون تغيراً الى احسن والى اعلى والى افضل ، أى لابد ان يكون تقدماً ورقياً . وقد عبر الميثاق عن هذا المعنى بقوله :

« الثورة تقدم بالطبيعة » .

« ان الجماهير لاتطالب بالتغير ولا تسعى اليه وتفرضه لمجرد التغير نفسه ... وانما تطلبه وتسعى اليه وتفرضه تحقيقاً لحياة أفضل ، تحاول بها أن ترفع واقعها الى مستوى أمانها » .

« ان التقدم هو غاية الثورة . والتخلف المادى والاجتماعى هو المفجر الحقيقى لارادة التغير » والانفعال بكل قوة وتصميم مما كان قائماً بالفعل الى ما ينبغي أن يقوم بالامل » .

والثورة بعد هذا طريقة حياة متكاملة قررتها وأقرتها وتحول منذ
أحدى عشرة سنة أن تضعها موضع التنفيذ . فهي تشمل كل جوانب
حياتنا القومية : سياسيا واقتصاديا واجتماعيا . وعلى أساس هذا
النظر التكاملى حاولت أن تفسر حياتنا القومية فى العصر السابق لها
كظاهرة متكاملة . نظرت الى هذه الحياة كمركب ، كل عنصر من عناصره
يؤثر فى غيره من العناصر ويتأثر بها .

✓ وعلى أساس طريقة التفكير هذه استطاعت الثورة أن تتعمق
الاسباب والعلل . ففساد النظام الديمقراطى عندنا بعد مائة سنة تقريبا
من قيامه منذ أيام مجلس شورى النواب (١٨٦٦) انما يرجع الى اسباب
اقتصادية . فسيادة الاقطاع ورأس المال المستغل ودفعهما للجماهير
نحو الحاجة والفقر والخوف من المجهول ، مكن لهما متحالفين من السيطرة
على الحكم وإدارة عملياته لمصلحتهما ، ومن ثم كانت الديمقراطية استبداد
الاقلية الفنية بالشعب تحت ستار أن الشعب هو مصدر السلطة ، وأنه
انتخب تلك الاقلية الرجعية لتحكم باسمه ، وتحولت الديمقراطية الى
دكتاتورية الرجعية نتيجة للعامل الاقتصادى .

والتفاوت الصارخ الذى كان سائدا بين الطبقات الاجتماعية ، وما
ترتب عليه من الصراع الطبقي العنيف لم يكن ظاهرة مستقلة عن تحكم
الرجعية المستغلة فى وسائل الحكم واحتكارها للعمل السياسى ، وتحويل
ذلك كله الى أدوات لاحتكار الاقلية للثروة وسوء توزيعها بشكل أشعر
الجماهير بمرارة الظلم .

فساد السياسة والحكم كان نتيجة للعامل الاقتصادى ، كما كان
سببا فى استمرار الظلم الاقتصادى .

لذلك كانت الفلسفة الاجتماعية للثورة متكاملة ، عبر عنها الميثاق
بأنها : شعبية وتقدمية .

وأساس هذه الفلسفة الاجتماعية هو النظام الاشتراكى واعتباره
أساسا حتميا لطريقة حياتنا القومية . فالحرية الاجتماعية والحرية
السياسية لا تتحققان الا بتحقيق الفرص المتكافئة أمام كل مواطن فى
نصيب عادل من الثروة الوطنية ، أى بالاشتراكية . هذا مع العمل على
تنمية هذه الثروة حتى يرتفع مستوى المعيشة فتتحرر الجماهير من
الجوع والخوف ، فتتحرر إرادتها وتتحرر قدرتها على التعبير عن هذه
الإرادة بالمشاركة الحرة فى العمل السياسى . وبذلك تقوم الديمقراطية
السليمة على أساس الاشتراكية بجانبها : الكفاية فى الانتاج ، والعدالة
فى التوزيع .

ومتى تحقق الامن الاقتصادى على هذه الصورة استطاعت الجماهير
المشاركة فى العمل السياسى عن طريق كل التنظيمات الشعبية الحرة من
الجمعيات التعاونية الى النقابات الى الاتحاد الاشتراكى العربى الذى
يجتمع المواطنون جميعا فى نظام واحد من المشاركة فى الحكم وتوجيهه
والرقابة عليه . وبذلك تصبح العملية القومية كلها فى يد الشعب على

أساس الممارسة الفعلية للسلطة ، التي يضمن انسجامها ما يؤدي اليه تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص من تدوير الفوارق بين الطبقات وانهاء السيطرة الطبقية .

وفي إطار هذه الوحدة القومية القائمة على العدالة الاجتماعية ، تكون القيادة شعبية ممثلة في الهيئات الشعبية التي يشتمل عليها الاتحاد الاشتراكي ، وتكون القيادة جماعية ممثلة في المجالس واللجان التي تجتمع فيها قوى الشعب العاملة التي تصل الى القرارات عن طريق عملية ديمقراطية سليمة فيها الحوار والنقاش والاخذ والعطاء ونقد الفرد للغير ، ونقد النفس للنفس ، والنزول على حكم الاغلبية ، وحرية الفكر وحرية الكلمة - كل هذا في إطار المصلحة المشتركة مما يحول العملية كلها ، حتى ما يتخللها من النقد ، الى البناء مبتعدا بها عن الهدم .

هذا هو لب الفلسفة الاجتماعية التي قررت الثورة ، ومنها نستطيع ان نرى انها شعبية وتقدمية ومتكاملة . فهي تقوم على الاشتراكية كطريقة لتنظيم الاقتصاد ، وعلى الديمقراطية كطريقة لتنظيم السياسة والحكم ، وعلى العدالة والتعاون كأساس لتنظيم العلاقات الاجتماعية . وهي تقوم بناء على هذا كله على حرية المواطن ، وحرية الوطن .

وعلى أساس هذه الفلسفة الاجتماعية أقامت الثورة فلسفتها في التربية والتعليم ، كما ان فلسفة التعليم قامت قبل الثورة على أساس الفلسفة الاجتماعية غير الشعبية وغير العادلة التي كانت موجودة حينئذ .

وبدأت الثورة فلسفتها التربوية بنقد فلسفة التربية في العهد السابق لها تماما كما بدأت فلسفتها الاجتماعية بنقد فلسفة ذلك العهد .

وفي هذا النقد لفلسفة التربية في العهد السابق قال الميثاق : ان هدف التربية والتعليم كان اخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة لا غير . . وبعبارة أخرى ان التعليم كان له وظيفة ، ولكن لم يكن له هدف قومي او فلسفة اجتماعية .

وقال الميثاق : ان التربية كانت موجهة نحو المحافظة على الأوضاع البالية لانحو تحسينها أو تطويرها ، فهي كانت من وسائل تجميد الأوضاع الاجتماعية ، ومن ثم كانت تربية رجعية ان لم تكن محافظة ، وهو شر ما توصف به فلسفة تربوية ، لان الاصل في التربية انها عملية تجديد في طرق الحياة .

وفي ذلك يقول الميثاق :

« ان حرية العلم التي كان في مقدورها ان تفتح طاقات جديدة للامل تعرضت هي الاخرى لنفس العبث تحت حكم ديمقراطية الرجعية ، فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها ان تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم التعليم ومناهجها واصبحت لا تسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع » .

وضرب الميثاق امثلة لتصدى التربية والتعليم لعقليات الاجيال

الصاعدة بالعقم والتجميد وانجراف المفاهيم قال :

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت ان بلادها لاتصلح للصناعة ولا تقدر عليها .

« ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته ، وصور لها الأبطال فى تاريخها تأهين وراء سحب من الشك والغموض ، بينما وضعت هالات للتمجيد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها » .

ويخلص الميثاق تلك الفلسفة التربوية ، ويبين أهدافها المحدودة ومراميها اللاشعبية واللاوطنية بقوله :

« أن أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المدارس والجامعات ، والهدف من التعليم كله لايزيد عن اخراج موظفين يعملون للأنظمة القائمة ، وتحت قوانينها ولوائحها التى لا تأبه بمصالح الشعب دون أى وعى لضرورة تغييرها من جذورها ، وتمزيقها أصلا وأساسا » .

ثم بعد هذا النقد النافذ تبدأ الثورة فى وضع فلسفتها التربوية على أساس فلسفتها الاجتماعية التى سبقت الإشارة إليها ، وتعتبر الثورة عن الطبيعة الوسائية للتربية والتعليم فتقول من الميثاق :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد لها ان تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم » .

ونحن حينما نريد ان نتكلم عن جهود الثورة فى ميدان التربية والتعليم انما نعنى بفلسفة التربية التى وضعتها الثورة ، فالثورة يحدد جهودها فى أى مجال ، فى المرتبة الاولى ، الفلسفة التى تضعها له . ثم بعد ذلك تأتى الاجراءات ، ثم تضاف اليها النتائج التى تحققت .

ما الهدف الاسمى من التربية والتعليم ؟ هذا السؤال هو نقطة البداية فى أى فلسفة تربوية . وتجيب الثورة عنه فى كل العصور . لقد نظرت الثورة الى التعليم من زاويتيهِ : زاوية وظيفته للفرد ، وزاوية وظيفته للجماعة . فعملية التربية والتعليم منصبة على الفرد وعلى الجماعة بما يهيئها للتلاقى على أهداف تسعد الفرد وترقى الجماعة .

اما الهدف الاسمى للتربية والتعليم من ناحية الفرد فهى تنمية قدرات الفرد وإطلاق امكانياته ، وتقوية شخصيته الى اقصى حد تسمح به استعداداته . وذلك لان طفل اليوم هو رجل المستقبل ، ومن ثم فننمية قدراته انما هى وسيلة تمكينه من أن يقوم بوظيفته كمواطن وأن يتحمل مسؤولياته نحو الجماعة . فنظرية الثورة فى التربية نظرية ديمقراطية بمعنى سليم ، فهى تنمية للفرد من أجل غايات اجتماعية ، يستطيع الفرد أن يحقق سعادته عن طريقها ، وفى ذلك يقول الميثاق :

« ان الطفولة هى صانعة المستقبل ، ومن واجب الاجيال العاملة أن توفر لها كل ما يمكن لها من تحمل مسؤولية القيادة بنجاح » .

ويحدد الميثاق هذه المسئولية قبل الطفولة فيقول :
« أن تحرير الطاقات الخلاقة لاى شعب من الشعوب يرتبط
بالتاريخ ، ويرتبط بالطبيعة ، ويرتبط بالتطورات السائدة والمؤثرة فى العالم
الذى يعيش فيه » .

ومعنى هذا أن التربية والتعليم وهى تساعد الأطفـال على
النمو ، إنما لتحقيق حاجات المجتمع ، ومقتضيات العصر ، والاهداف القومية
التي سيواجهها التلميذ بعد أن يترك المدرسة ويصبح مواطنا بالفعل .
أى أن نمو الفرد بالتربية يجب أن يتجه اتجاهها اجتماعيا وقوميا أولا
وآخرًا ، وبذلك يلتقى الفرد والجماعة ، ويقوم كل منهما بوظيفته التي
تجلب له السعادة والنفع جميعا . ثم ان العملية أولا وآخرًا كما ورد فى
النص هى تحرير الطاقات الخلاقة للفرد مع توجيهها توجيها اجتماعيا
وقوميا ، وهذا أحدث ما وصلت اليه نظريات التربية الحديثة .

ثم يعبر الميثاق عن هذا المعنى بأروع ما أجيب به عن السؤال
المقدم حين يقول :

« ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين ، ومن هنا فان مناهج
التعليم فى جميع الفروع ينبغي أن تعاد دراستها ثوريا لكي يكون هدفها
هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة » .

ان الغرض من التربية هنا هو تنمية الفرد وتحرير ذكائه وقدراته
الخلاقية . لماذا ؟ ليصبح قادرا على إعادة تشكيل الحياة .

ونحن نقرر هنا باسم العلم أن هذه آخر وأقوى صيغة فى الفلسفة
الديمقراطية للتعليم . اننا لانربى الطفل لنكيفه للحياة القائمة بحسناتها
وحماقاتها ، ولا لنسخره لخدمة مصالح المهيمنين على الدولة . ولكننا
نربيه لكي يصبح قادرا على خلق القيم لنفسه ، ونقد الحاضر لها ،
رليشارك فى تجديد هذه الحياة فى اطار الفلسفة الاجتماعية التي اجتمعت
عليها الامة ، وعندما يصبح كل فرد قادرا على إعادة تشكيل الحياة فى
اطار فلسفة الجماعة نصل - كما يقول الميثاق - الى تكوين « ثقافة
وطنية حرة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى احساسها بالانسان ،
صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على اضاءة جوانب فكره
وحسه وتحريك طاقات كائنه فى أعماقه خلاقة ومبدعة - ينعكس اثرها
بدوره على ممارسته للديمقراطية وفهمه لاصولها وكشفه لجوهرها الصافى
النقى » .

وباسم العلم ثانية نقول ان هذا الكلام هو أروع تصوير للفلسفة
الديموقراطية للتربية والتعليم ، وأروع تعبير عن العلاقة الديناميكية بين
الفرد والجماعة ، وبين التربية والثقافة ، وبين الفكر والعمل ، وبين التعليم
والحياة .

وفى ضوء هذه الفلسفة نستطيع ان نقول ان وظيفة التربية العربية
هى من جهتى الفرد والمجتمع :

- ١ - تنمية القدرات والمفاهيم والاخلاق الاشتراكية في الفرد .
- ٢ - تحرير ذكاء الفرد وقدرته على الخلق والابتكار .
- ٣ - دعم الاشتراكية والديمقراطية عن طريق تحويل الاجيال الصاعدة الى طريقهما بالعقيدة ، والى ممارستهما بالعادة والمهارة ، والى الدفاع عنهما بالارادة والولاء .

وبعبارة أخرى أن وظيفة التربية العربية هي تحقيق الكفاية الاجتماعية في الفرد عن طريق تحريره في اطار الفلسفة الاشتراكية ، على اعتبار أن هذه الفلسفة تمثل ارادة الامه ، ومتى تم تحرير الفرد في الاطار الاشتراكي الديمقراطي استطاع - كما يقول الميثاق - أن يمارس حريته « في صنع مستقبله » وفي تحديد مكانه من المجتمع ، وفي التعبير عن رأيه ، وفي أسهامه الايجابي في قيادة التطور وتوجيهه بكل فكره وتجربته .. وبعبارة أخرى تخلص الفرد مما أخذته الثورة على التربية القديمة من السلبية والعجز أمام مواجهة حاجات المجتمع وتطويره .

وتأسيسا على أن الثورة تتميز بالشعبية ، كانت التربية والتعليم حقا لكل مواطن لافرق بين امرأة ورجل ، أو بين ساكن ريف وساكن مدن ، أو بين فقير وغنى ، أو بين ابن حطاب وابن أستاذ بالجامعة . فالتربية والتعليم من حقوق المواطن الطبيعية التي اكتسبها بال ميلاد في الجماعة المصرية . وهذا هو ما يعبر عنه بمبدأ تكافؤ الفرص . وليس معناه تطابق الفرص التعليمية ، ولكن معناه حصول الفرد على التربية المناسبة لاستعداداته وطبيعته بالقدر المناسب لهما دون معوق له من أى حادثة من حوادث الميلاد ، أو أى عرض من أعراض العلاقات الاجتماعية .

ولذلك نص الميثاق على « حق كل مواطن في العلم بقدر ما يتحمل استعداداه ومواهبه » . كما نص على « أن المرأة لابد أن تتساوى بالرجل ولابد أن تسقط بقايا الاغلال التي تعوق حركتها الحرة حتى تستطيع أن تشارك بعمق وإيجابية في صنع الحياة » . قلنا ومن بقايا الاغلال غل الجهل . وكما نص على ضرورة « وصول القرية الى مستوى المدينة الحضارى وخصوصا من الناحية الثقافية » .

وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم نتيجة طبيعية لجعل نصف مقاعد المجالس الشعبية من العمال والفلاحين ، وهم أصحاب المصالح الحقيقية في الاشتراكية والديمقراطية ، كما أنه نتيجة طبيعية لمشاركة الفلاحين في مجالس الجمعيات التعاونية ، ومشاركة العمال في مجالس إدارات المصانع . أن مبدأ تكافؤ الفرص نتيجة طبيعية لشعبية فلسفة الثورة الاجتماعية ، لأن العلم هو السلاح الذي يحقق النصر الثوري ، كما يقول الميثاق ، وهي قاعدة تصدق على القاعدة الشعبية من الفلاحين والعمال ، كما تصدق على القادة ، طالما أننا اعترفنا بشعبية القيادة وجماعيتها .

هذه الفلسفة التربوية الديمقراطية الشعبية المتكاملة خلصت فلسفتها التربوية من كثير من المتناقضات الفلسفية . ومحت كثيرا من الازدواج الفكري ، وذلك لان المتناقضات والازدواج الفكري في ميدان التربية لم يكن في الماضي الا انعكاسا طبيعيا لما كان في فلسفتنا الاجتماعية وواقعنا القومي من متناقضات وازدواج .

واستطيع ان اميز خمس متناقضات فلسفية وازدواجات فكرية خلصتنا منها فلسفة التربية التي وضعتها الثورة مما سبق عرضه ، هذه المتناقضات هي :

١ - الازدواج بين العلم والعمل ، وفي الفكر التربوي السابق للثورة مقابلة بين العلم كفاية في ذاته يحصل عليه أبناء الخاصة لمجرد التباهي به ، أو اكتساب حق بواسطته ، وبين العمل الذي هو من حظ الكادحين من أبناء الشعب . وانقسم التعليم عندنا نتيجة لهذا الى تعليم نظري لاعمل فيه ولا مهارة ، وتعليم عملي لاعلم فيه ولا ثقافة . والاول للمتغلبين بالوراثة ، ومن اراد ان يلف لفهم من أبناء الطبقة المتوسطة اصحاب التطلعات الطبقية من غير ان يكون عندهم وسائلها . والثاني لابناء عامة الشعب العاجزين عن مد ابصارهم الى مجال التطلع الطبقي أو من خلت ابدىهم من وسائله . ولا موضع لهذا الازدواج في الفلسفة التربوية للثورة بحكم تذويب الفوارق بين الطبقات ، وفي ذلك يقول الميثاق :

« ان العلم للعلم في حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية في هذه المرحلة ان تتحمل اعباءها . . لذلك فان العلم للمجتمع يجب ان يكون شعار الثورة الثقافية » .

وفي الميثاق ايضا عبور للهوة السحيقة التي كانت تفصل بين العلم والتطبيق اذ يقول : ان التجربة من غير علم نزعة اعتباطية تصيب مرة ، ولكنها تخطيء عشرات المرات ، كما ان التجربة تزيد في وضوح الفكر . ومن ثم فالعلم والتطبيق لا يتجزآن في فلسفة الثورة ؟

٢ - الازدواج بين الثقافة والانتاج : فقد كانت الثقافة قائمة بمفردها في المدارس ، وكان الانتاج في سوق الاقتصاد منعزلا بنفسه في الحقول والمصانع ، وكان التعليم يعني الثقافة ، وكان الانتاج يعني عدم دخول المدرسة ، وانما الانخراط في سلك المنشآت . وكان هذا امرا طبيعيا في نظام تعليم خطط ليخلق طبقات اجتماعية متميزة ، وفي مجتمع فيه طبقة من المتغلبين بالوراثة يحتقرون العمل لانهم تعودوا ان يأكلوا السحت من عرق الكادحين .

أما في فلسفة الثورة فان : « الطبقة العاملة لا يمكن ان تساق بالسخرة الى تحقيق أهداف الانتاج » . و « التقدم العلمي يجعل الوصول الى الانتاج امرا ممكنا وقابلا للتحقيق » . ومن ثم أصبح التعليم من وسائل الانتاج ، بل لا انتاج بغير تعليم ، وجمعت برامج كل المدارس من كل المراحل بين أسباب الثقافة وأسباب الانتاج .

٣ - **الازدواج بين الكيف والكم في التعليم** ، ونعمل من اسمج المحاورات التربوية تلك المحاوراة التى قامت على التفضيل بين الكيف والكم فى التعليم فى وقت من الاوقات . رأى قوم ان مجرد وجود التلميذ فى مدرسة هدف تربوى حتى ولو لم يتعلم ، لأنه يعصمه من الشارع . ورأى قوم ان التعليم يجب ان يكون أصوليا حتى واو اوصدنا ابواب المدرسى فى وجوه الأطفال . وكان هذا طبيعيا بين ناس لا يرون فى التعليم الا أنه دعاية حزبية ، وبين ناس يريدون أن يجعلوا من التعليم علما دقيقا لاتحدث نتيجته الا فى درجة حرارة معينة ، وتحت ضغط معين ، وفى اناء من لون خاص . وفاتهم ان هناك توازنا طبيعيا بين الكم والكيف يمكن ان يرضى معايرهما معا ، وكل اختلال فى هذا التوازن يضرب الكيف والكم جميعا لأنه ضار بالانتاج ونفقاته . وقد حلت فلسفة الثورة هذا التناقض الفكرى . يقول الميثاق :

« ان الكم والنوع فى عملية الانتاج لا يمكن فصلهما عن حساب الزمن وحساب التكلفة ، والا أفلت التوازن الحيوى لعملية الانتاج وتعرضت للاخطار ، والأمر كذلك أيضا فى برنامج الخدمات » . ومنها التعليم طبعا . فنحن الآن لا نتكلم عن الاختيار بين الكم والكيف ، ولكن عن تحقيقهما معا حتى يجود الانتاج ويقوم بوظيفته .

٤ - **الازدواج بين التعليم الدينى والتعليم المدنى** : فقد كان عندنا نوعان من التعليم ، يخرج كل منهما نوعا من الشخصية ونوعا من المواطنين . الأول مدنى لا موضع للروح فيه ، والثانى دينى لاموضع فيه لعنوم الحياة . كان الدين من خاصة ناس وليس ضرورة لكل مواطن ولكل انسان . وكان رجل الدين لا شأن له بالدنيا . ولقد عالجت فلسفة الثورة هذا الازدواج الخاطيء وجعلت للتربية الدينية وظيفته الاجتماعية فى مجال المواطنة ومجال الانتاج ، ومجال الكفاح فى الحياة . يقول الميثاق .

« ان الطاقات الروحية التى تستمدّها الشعوب من مثلها العليا النابعة من أديانها السماوية أو من تراثها الحضارى قادرة على صنع المعجزات » .

« ان الطاقات الروحية للشعوب تستطيع أن تمنح آمالها الكبرى أعظم القوى الدافعة ، كما أنها تسليحها بدروع من الصبر والشجاعة تواجه بهما جميع الاحتمالات وتقهّر بهما مختلف المصاعب والعقبات . »
« واذا كانت الأسس المادية لتنظيم التقدم ضرورة ولازمة فان الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم أنبل المثل العليا وأشرف الغايات والمقاصد » .

ومن هنا فلا موضع فى فلسفتنا التربوية للازدواج بين التعليم الدينى والتعليم المدنى . فالدين جزء أساسى من تربية كل مواطن حتى ذلك الذى سيقف أمام أتون الحديد المنصهر لأنه عدته فى تحمل اللهب

والصبر علي، اذاه . والمهارة الانتاجية ضرورية حتى للمتصوف حتى لا يكون عالة على الناس ، وعبثا على ضمير نفسه .

٥ - الازدواج في الفن التربوي بين المعلومات والنشاط : فقد

انقسم اصحاب التربية الى قدامى يرون التعليم عملية تحصيل لأطراف المعرفة ، وانكروا على التلميذ حتى حقه في اللعب ، وحتى حقه في الجري، وحتى حقه في ممارسة مقتضيات سنه من الهواية أو العاطفة . وإلى محدثين يرون التعليم لهوا ولعبا ، ونظا وقفزا ، وغناء وتمثيلا حتى تفتح شخصية التلميذ عما يسرته له طبيعته . وهاجم هؤلاء الحمقى المواد الدراسية . والمعرفة لأنها مرهقة لخاطر التلميذ . ولما كان مذهبهم الا نعلم التلميذ الا ما يطالب هو بأن يتعلمه فقد خرج النحو وجدول الضرب من دائرة التعليم في نظرهم لأن مفغلا من التلاميذ لن يطلب العلم بهما . وطال الجدل بين الطائفتين ، ولحق بالتعليم ضرر بليغ من هذا الجدل .

وقد حلت فلسفة التربية الثورية هذا الازدواج فاعترفت بأهمية كل من معلومات الراشدين ونشاط الطفل في تكوين شخصيته وتمكينه من أن يقوم بوظيفته الاجتماعية . ففي الوقت الذي نادى فيه هذه الفلسفة بتحرير القدرات الخلاقة عند كل طفل ، واعطائه حقه كاملا حتى في أن يخطيء ، جعلت « التمكن من فروع العلم المختلفة هي الطريق الوحيد أمامنا لتعويض التخلف » . وهذا هو الموقف التربوي السليم فلا تعارض بين المعرفة التي هي تراث الانسانية فلا يكتسب الطفل الصفة الآدمية الا بتحصيلها ، وبين النشاط الذي هو من أدوات الطفل في كسب الخبرة ، كما أنه الطريقة الوحيدة لاكساب المعلومات معنى وقرنها بالمهارة التطبيقية .

هذه هي فلسفة التربية عند الثورة بآخر ما نريد أن نقوله عنها أنها أكثر تمشيا مع تراثنا الثقافي العربي ، ونترك هذا المعنى عند حد هذه الإشارة فلو فلتحنا بابه تجاوز البحث ما ينبغي .

ميراث الثورة من التعليم

ورثت الثورة تركة من التعليم مثقلة بالمسؤوليات والديون . فقد اجتمع على التعليم قبل الثورة ، جهل الأتراك ورجعيتهم ، وتأمر الاستعمار ، وجهل المتصدرين في ميدان التعليم بأصوله العلمية، هذا الى ضخامة ميدانه وعظم نفقاته ، ومن هذا كله كان تخلف التعليم ، وعدم جدواه كوسيلة لمواجهة التغير الاجتماعي الشامل الذي من أجله قامت الثورة .

ومن أمثلة المشكلات التي ورثتها الثورة في ميدان التعليم :

١ - ازدواج التعليم الابتدائي : فقد كان هناك نوعان من مدارس المرحلة الأولى . نوع راق يعلق اللغة الأجنبية ويفتح أمام تلاميذه باب

التعليم الأرقى ، ومن ثم باب التمييز الاجتماعي . ونوع من التعليم الإلزامي المفلق الذي لا يؤدي الى خير . ومع أن القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ قد وحد النوعين تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص كما قيل ، فإن الرجعية المسيطرة على الحكم لم تنفذ ذلك من الناحية العملية ، واكتفت بإصدار قرار وزارى فى يناير سنة ١٩٥١ ينص على تسمية المدارس الأولية مدارس ابتدائية ، وعلى ذلك «اكتفى بتغيير الالفة . أما المنهج» وأما المستقبل ، فبقيت كما هى . حتى قامت الثورة فوجدت ٤٢٦ مدرسة للبنين والبنات تعلم لغة أجنبية ، و ٥٨٢٥ مدرسة لا تعلم إلا الحد الأدنى من القدرة القرائية ، والكُل متفق فى الالفة التى على باب المدرسة : « المدرسة الابتدائية » .

ودلالة ذلك أن الثورة ورثت تعليما خطط ليخلق طبقات اجتماعية متفاوتة متصارعة لتواجه به فلسفتها التى تقوم على العدالة وتذويب الفوارق بين الطبقات !!

٢ - **عدم تعليم الابتدائى :** فلم يكن بكل مدارس المرحلة الأولى بنوعيتها فى سنة ١٩٥١ - ١٩٥٢ الا ثلث عدد من كان فى سن الإلزام من التلاميذ . كان عدد هؤلاء الأطفال ٣٥٠٠٠ رطل ، على حين لم تكن فصول المدارس تستوعب منهم الا ١٣٧٣ رطل طفلا وطفلة . أما الباقون فينضمون سنويا الى معسكر الأميين الذى بلغ ٧٤٪ من السكان . ومعنى هذا أن الثورة كان عليها أن تعوض تخلف قرن ونصف قرن فى ميدان التعليم الابتدائى ، علاوة على ملاحقة نسبة تزايد السكان سنة وراء أخرى .

٣ - **ضعف التعليم الفنى والمهنى بالقياس الى التعليم النظرى :** فقد كان عدد مدارس وأقسام التعليم الثانوى النظرى فى سنة ١٩٥١ - ١٩٥٢ يبلغ ٢٦٨ مدرسة وقسما انضم ١٢١ رطل ٨٦ تلميذا وتلميذة ، يقابلها ٥٤ مدرسة متوسطة فنية - زراعية وصناعية وتجارية - تضم ٧٩٩ رطل ٢٠ تلميذا . أى أن نسبة التعليم الفنى الانتاجى الى التعليم النظرى هى السدس . ويضاف الى هذا انخفاض مستوى المدارس الفنية على وجه العموم .

ومثل هذه الحالة كانت موجودة فى الجامعات ، فقد كان عدد الطلاب المقيدى بالكليات النظرية فى سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ يبلغ ٢٥٦٧ رطل ٢٥ طالبا وطالبة ، على حين كان عدد المقيدى بالكليات العملية ١٥٥٩ رطل ١٥ طالبا وطالبة . وكان عدد المتخرجين من الكليات النظرية ٢٤٨٢ رطل ٢٤ طالبا وطالبة يقابله ١٩٦١ رطل ١٩ متخرجا من الكليات العملية .

٤ - **طغيان السياسة على التعليم :** فقد كانت المدارس والمعاهد والكليات مجالا حيويا للأحزاب السياسية تتقاسم التلاميذ والطلاب وتستخدمهم أدوات لتحقيق أغراضها السياسية للوصول الى الحكم وكان فى هذا ما فيه من افساد لأخلاق الطلاب وصرفهم عن دراستهم . وفى احدى السنوات لم تعمل المدارس الا خمسين يوما طول العام المدرسى . ومن جهة أخرى كان انصراف رجال الأحزاب والحكام عن

القضية اوطنية وعدم اخلاصهم لها وممالاتهم للاستعمار دافعا للطلاب على ترك دراستهم والاشتغال بالسياسة والوقوف في وجه المستعمر . ونتيجة واحدة في الحالتين ، الانصراف عن الدراسة .

٥ - **انخفاض مستوى التعليم :** وكان نتيجة طبيعية لعدة عوامل . منها السياسة الحزبية ، واشتغال الطلاب بالسياسة ، وعدم اخذ الدولة للتعليم مأخذ الجد ، واستخدام الحكومات المتعاقبة للتعليم كأداة للدعاية الحزبية على حساب مصلحة الطلاب ومستواهم .

٦ - **عدم تكافؤ الفرص في التعليم :** وقد كن بعض الأطفال يتلقون التعليم الابتدائي في مدارس ابتدئية تعلم اللغة الأجنبية وتفتح أمامهم فرص التعليم الأعلى وهم القلة ، على حين ان غالبية الأطفال يتلقون هذا التعليم تحت أسوأ الظروف في المدارس الانزامية ذات الطريق المفلق . وقد كان عدد مدارس النوع الأول في سنة ١٩٥٢ يبلغ ٤٢٦ مدرسة بها ١٨٥.١٧٠ طفلا وطفلة من الحظرطين على حين أن المدارس الانزامية كانت تضم ٢١.٤٧.٠١٠ طفلا وطفلة من سيئي الحظ . وفي نفس الوقت كان أكثر من ٢ مليون طفل وطفلة محرومين من كل تعليم . فإين تكافؤ الفرص في كل هذا ؟ وكذلك كان الحال في التعليم الثانوى الذى كان فرصته متاحة لطبقات خاصة استطاعت أن تلج أبوابه . وكانت الجامعات وقفا على من يستطيعون دفع الرسوم الجامعية ليتلقوا تعليمها يكلف الدولة أضعاف ما دفعوا ، على حين كان ذوى الاستعداد يحرمون من هذا التعليم لأنهم لا يملكون هذه الرسوم الضئيلة التى تفتح أمامهم باب الاستيلاء على جزء من أموال الشعب لا يستحقونه ثم يخرجون فيرتفعون الى أعلى المراكز الاجتماعية .

٧ - **مناهج التعليم كانت غير قومية وغير وظيفية :** فبالرغم من التحسينات الكثيرة التى حدثت في المناهج والمقررات الى سنة ١٩٥٢ لم تتخلص اطلاقا من آثار الاستعمار وسياسته . ويكفى أن نعرف أن التاريخ العربى الحديث لم يكن يدرس لا في المدارس الثانوية ولا في الجامعات . وأن موضوعات كالاستعمار ، والأطماع الاستعمارية في الوطن العربى ، والصهيونية ، وتاريخ العلم لم يكن لها موضع في المناهج والمقررات .

فبالرغم من تسليمنا بأن التعليم قد أصاب كثيرا من الاصلاح في المدة من سنة ١٩٢٥ و ١٩٥٢ ، إلا أن الثورة تسلمته في هذه السنة وأقل ما يقال فيه انه لم يكن مناسبا لأهدافها الاجتماعية ولا لفلسفتها القومية ، ولا لمثلها الشعبية . والمدار في هذا الحكم ليس الموازنة بين التعليم المصرى في سنة ١٩٥٢ وما كان عليه في عهد الاحتلال الى سنة ١٩٢٠ ، ولكن المدار هو الموازنة بين هذا التعليم وبين الآمال الوطنية التى كانت معقودة عليه بعد قيام الثورة . وقد ضربنا فيما تقدم أمثلة ببعض المشكلات التعليمية التى ورثتها الثورة ، وهى تبين جسامه مهمتها في هذا الميدان الحيوى بالقياس الى سياستها الاجتماعية وفلسفتها التربوية التى سبق بيانها .

سياسة التعليم

تطبيقا لفلسفة التربية التي سبق عرضها وضعت حكومة الثورة سياسة تعليمية نستطيع أن نسجل أنهم اتجاهاها فيما يلي :

١ - تخطيط التعليم على حسب احتياجات البلاد :

وإذا كان التخطيط من مستحدثات الثورة في الميدان الاقتصادي فإنه كذلك من مستحدثاتها في التعليم . فلم يعد التعليم ارتجالا كما كان . وإنما أصبح الأمر الآن بحيث يستجيب كل نشاط تعليمي لحاجة قومية أو اجتماعية أو اقتصادية ، وبحيث تجد كل حاجة أو خدمة قومية أو اجتماعية العنصر البشري الذي يقوم بها . وقد وضعت الدولة الخطة الخمسية للتعليم على أساس احتياجات البلاد من الطاقة البشرية في السنوات الخمس التي تناولتها الخطة .

٢ - تمشي التعليم مع خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية :

فقد أقيمت حياتنا الاقتصادية على أساس خطة للتنمية ترمى الى مضاعفة الدخل في عشر سنوات أو أقل . ووضع تخطيط للتنمية الاقتصادية في مجالي الزراعة والصناعة على هذا الأساس . وكان لا بد أولا ان يمشي التعليم مع حاجات البلاد واتجاهاتها ، وثانيا أن يساهم التعليم في اعداد الطاقات البشرية اللازمة لهذه المشروعات الاقتصادية وبذلك ساهم التعليم في عملية الانتاج بتزويد هذه العملية بأثمن عواملها وأعز عناصرها وهو القوى البشرية اللازمة لها . وعلى هذا الأساس وضعت الخطة الخمسية للتعليم متمشية مع خطة التنمية . وبذلك لا ينحزل التعليم عن بقية مرافق الدولة ولكن يسير بجانبها ويكون له وظيفة فيها .

٣ - تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم :

لا يمكن تحقيق مبدأ تذويب الفوارق بين الطبقات اذا استمر التفاوت الكبير بين فرص التعليم فمواطن يحصل على الدكتوراه ومواطنون يحرمون حقهم حتى في تعلم القراءة والكتابة ، فلا مناص من أن يكون الطريق الى التميز الاجتماعي هو طريق المدرسة . وتطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص في ميدان التعليم ، وضعت خطة لتعميم التعليم الابتدائي ليجد كل طفل مكانا بالمدرسة الابتدائية . وتنوع التعليم فيما بعد المرحلة الابتدائية حتى يجد كل نوع من الاستعدادات والقدرات مكانا ملائما في مدرسة . وجعل اللحاق بمراحل التعليم الأخرى على أساس القدرة على مواصلة دراستها بمعايير موضوعية كنتاج الامتحانات أو امتحانات المسابقة . وبنفس الطريقة يختار أعضاء البعثات على أساس الاعلان والحقائق الموضوعية التي تقرر استحقاق طالب على آخر . وعممت المجانية في جميع المراحل حتى الجامعة ، وبذلك لا يقف الفقر حائلا دون مواطن فيعوقه عن تلقى ما هو ميسر له من أنواع التعليم .

٤ - تعميم التعليم الابتدائي :

فقد ذكرنا ان قوى الاقطاع والرجعية عملت منذ قرن ونصف قرن على عدم تعميم هذا التعليم حتى يسهل تسخير آتئناس في الحقول والمصانع . وذكرنا ان من مشكلات التعليم التي واجهتها الثورة ان أماكن المدارس الابتدائية لا تتسع لأكثر من ثلث عدد من هم في سن الإلزام من الأطفال . وقد وضعت الوزارة خطة لتعميم هذا التعليم تماماً بحيث تستوعب أماكنه كل المزمين في سنة ١٩٦٩ - ١٩٧٠ . ولذلك تقرر في الخطة الخمسية للتعليم قبول نسبة متزايدة سنوياً ممن هم في سن الإلزام بحيث تكون هذه النسبة ١٠٠٪ في سنة ١٩٧٠ . وحددت النسبة التصاعدية التي تحقق هذه السياسة بـ : ٣ و ٨٧٪ عام ١٩٦٤ - ٦٥ وهي آخر سنوات الخطة ، ثم تصل إلى ١٠٠٪ في عام ١٩٦٩ - ١٩٧٠ . وتضمنت الخطة الخمسية بناء ٦٥٠ مدرسة ابتدائية واستكمال الفصول المطلوبة حتى تصل إلى ١٤٦١ فصلاً ، وبذلك يمكن استيعاب ٢٦٢٠٠٠ طفل في نهاية الخطة أي في ١٩٦٤ - ١٩٦٥ ورصد لذلك في الخطة مبلغ ١٣٥.٨٤٠.٨٠٠ جنيهاً خصص سبعة ملايين منها للمباني .

٥ - الاتجاه نحو زيادة سنوات الإلزام :

فمدة التعليم الابتدائي الآن ست سنوات من سن السادسة إلى الثانية عشرة . ولقد رُؤي بعد صدور الميثاق وفي ضوء ما القاه على اقاعدة الشعبية من مسئوليات القيادة ان هذا القدر من التعليم لا يكفي لتكوين المواطن الذي يستطيع ان يضطلع بهذه المسئوليات - ولذلك تتجه السياسة البعيدة المدى الآن نحو زيادة سنوات الإلزام حتى تدخل سنوات المدرسة الاعدادية الثلاث ضمن الإلزام فيرتفع سن نهاية الإلزام إلى سن الخامسة عشرة .

٦ - العدل في توزيع ميزانية التعليم :

ففي الماضي كان الجزء الأعظم من هذه الميزانية يصرف على تعليم الخاصة ، أما الشعب فلم يكن ينفق على تعليمه إلا نسبة ضئيلة من الميزانية . ففي سنة ١٩٥١ - ١٩٥٢ لم يكن ينفق على التعليم الشعبي إلا ١٥٪ من ميزانية الوزارة والعدالة تقتضي أن ينفق عليه ما لا يقل عن ٧٠٪ من هذه الميزانية . وقد أولت حكومة الثورة هذا الوضع عنايتها حتى كاد يبلغ ما ينفق على تعليم الشعب ٥٠٪ من الميزانية في الوقت الحاضر . كما حققت الدولة معنى آخر من معاني العدالة في توزيع ميزانية التعليم ، وهو أن ما ينفق على الأنواع الأعلى من التعليم حتى الجامعة إنما ينفق على ذوي الاستعداد ممن يستحقون هذا الانفاق لأنهم إنما يدخلون هذه المراحل العليا على أساس المسابقة والكفاية والقدرة على الاستفادة ، مع حاجة البلاد إلى مزيد من الفنيين في نهضتنا الاقتصادية والاجتماعية الحالية .

٧ - التوسع في التعليم الفني :

وذلك حتى ينهض هذا التعليم بحاجات التنمية الاقتصادية وسياسة التصنيع ، فقد كنا اذا تجاوزنا المرحلة الابتدائية لم نجد عندنا الا المدرسة الثانوية العامة النظرية . ثم ما يقوم عليها من كليات نظريه كالحقوق والآداب مكتظة بالطلاب ، ويقابل هذا عدد ضئيل من المدارس المتوسطة الفنية الهزيلة وعدد من الكليات العملية بها عدد قليل من الطلاب . أما الآن فقد اتسع التعليم الثانوى وتنوع حتى أصبح يوجد مدارس ثانوية زراعية ، وأخرى تجارية ، وأخرى صناعية ، وقد كان عدد تلاميذ المدارس المتوسطة في سنة ١٩٥١ - ١٩٥٢ حوالى ٢٠٠٠٠٠ طالب ، وارتفع هذا العدد في سنة ١٩٦٢ - ١٩٦٣ الى حوالى ٧٩٠٠٠٠ طالب ، وكان عدد المقيدين بالكليات العملية حوالى ١٥٠٠٠٠ طالباً ، ارتفع في سنة ١٩٦٢ - ١٩٦٣ الى ٤٢٠٠٠٠ طالباً ، أى بزيادة تبلغ ١٧٤ ٪ .

٨ - قصر التعليم الجامعى والعالى على ذوى الاستعداد مع

التوسع فيه الى اقصى حد مستطاع :

ففتح ابواب التعليم العالى لكل مواطن ، او حتى لكل راغب غاية لم تستطع أى دولة أن تبلغها بعد ، وما دام لا بد من الاختيار فان سياسة الدولة تسير على أن يكون القبول بالجامعة على أساس قدرة الطلاب على الاستفادة من التعليم العالى ، كما تبين هذه القدرة من دليل موضوعى هو مجموع درجات الطلاب في شهادة الدراسة الثانوية على اعتبار أنه أحسن وايسر مقياس في يدنا الآن . وقررت الدولة مجانية التعليم الجامعى والعالى حتى لا يقف الفقر عائقاً أمام ذى استعداد . وطورت الدولة جامعة الأزهر . فأصبحت جامعة مستكملة لجميع الكليات ، وعادت بالأزهر سيرته في عصره الزاهر . عندما كان يعلم فيه العلوم الطبيعية والطب والفلسفة ، ويخرج ناساً يخدمون الأمة في كل ميادين الخدمة العامة .

هذا مع التوسع في ميزانية الجامعات حتى تتسع أبوابها لأكبر عدد ممكن من طلاب العلم ، وقد كانت ميزانية الجامعات « عدا المعاهد العليا » في سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ تبلغ ٤٠٠٠٠٠ ر.ا ٣٠٠٠٠٠ جنيه ، قفزت في سنة ١٩٦٢ - ١٩٦٣ الى ١٣٩٧٧٠٠٠ ر.ا ١٣٩٧٧٠٠٠ جنيه .

وكان عدد الطلاب المقيدين بالجامعات في سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ حوالى ٤١٠٠٠٠ طالب ، ارتفع في سنة ١٩٦٢ - ١٩٦٣ الى ٩٨٠٠٠٠ طالب ، منهم ٢٠ ألف طالب منتسب ، وارتفع عدد الطلاب المقيدين بالمعاهد العليا من ١٥١٠٠٠ طالب في عام ١٩٥١ - ١٩٥٢ الى ٢٢٠٠٠٠ طالب في عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ ، ومعنى هذا أن عدد الطلاب في التعليم العالى « جامعات ومعاهد » قد زاد من ٤٢٠٠٠٠ طالب عام ١٩٥٢ الى ١٢٢٠٠٠٠ طالب عام ١٩٦٢ - ١٩٦٣ .

٩ - تحقيق هيمنة الدولة على التعليم الأجنبي :

فقد كانت المدارس الأجنبية تخدم مصالح أجنبية في أرض الوطن ، وتحدث توجيهها أجنبيا لأبناء الأمة ، بل كانت هذه المدارس تمارس نشاطا تبشيريا على التلاميذ . وكانت سيطرة الاستعمار تسبب هزيمة الدولة كلها أرادت أن تمارس بعض حقها في الاشراف على هذه المدارس . ولقد نجحت حكومة الثورة بمقتضى القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ من أن تبسط هيمنتها على المدارس الأجنبية ، وتبسط عليها اشرافها وتلزمها بتدريس اللغة العربية والثقافة القومية لتلاميذها المصريين .

١٠ - العناية بالتربية القومية :

وذلك لاقرار القيم الاشتراكية الديمقراطية بصورتها العربية ، وحتى يسهم التعليم في بناء المجتمع الجديد . وقد ظهر هذا في تطوير المناهج خصوصا مناهج اللغة والمواد الاجتماعية ، فقد أصبحت عربية قومية في محتواها وتكييفها .



هذا هو التعليم في عهد الثورة . شملته النهضة فقامت فلسفته ونهضت بالانتاج في ميدانه ، وجعلته يقوم بوظيفته في بناء المجتمع الجديد .



تعريب التعليم في الوطن العربي

للدكتور محمد أحمد غنام
كلية التربية بجامعة عين شمس

(١)

يستخدم تعبير « تعريب التعليم » هنا للدلالة على معنيين متصلين .

المعنى الأول هو جعل لغة التعليم اللغة العربية بدلا من الأجنبية واحتواء مادة التعليم على المعارف الوطنية والثقافة القومية ، واحلال العناصر العربية محل العناصر الأجنبية في إدارة التعليم والإشراف عليه والتدريس فيه ، كل هذا يقصد جعل المدارس والمعاهد التي تنتظم أبناء العرب في أرض العرب أوعية ثقافية عربية أصيلة يتخلق داخلها المواطن العربي السليم .

وتعريب التعليم بهذا المعنى يصح أن نطلق عليه شعار « التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب » .

وقضية التعريب على هذا الأساس لا تمثل مشكلة في الوطن العربي في الوقت الحاضر إلا في المغرب العربي وخاصة في الجزائر . ذلك أن الاستعمار الفرنسي دأب طول مدة إقامته على « فرنسيته » تلك الاقطار ، ولم يتركها إلا منذ نيف وعام أو سنوات معدودات لتواجه هذه المشكلة .

أما المعنى الثاني لتعريب التعليم فهو إعادة النظر في التعليم بالأقطار العربية ، وذلك من حيث المبادئ والنظريات التي يقوم عليها والأهداف والسياسات التي توجهه، والنظم والأشكال التي يتجسدها، والمحتوى والأساليب والعلاقات التي يتضمنها ، وذلك بقصد تكييفه « وأقلمته » على نحو يجعله أشد اتصالا بالأرض العربية والثقافة العربية المتطورة ، وأقدر على سد احتياجات الأمة العربية ، والإسهام في حل مشكلاتها والنهوض بها ، وتحقيق آمالها العظيمة في الوحدة والحرية والكفاية والعدل .

وتعريب التعليم بهذا المعنى الأخير يمكن أن يصدق عليه شعار « تعلم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب » .

وقضية تعريب التعليم وفق هذا الشعار وهذا المعنى تمثل مشكلة أكثر البلاد العربية ، أن لم يكن كلها تقريبا . ذلك أن الأمة العربية — وقد حصلت أكثر شعوبها على استقلالها وسعت إلى النهوض والتقدم — تعيش الآن مرحلة تحول خطير يمس صميم كيائها الفكري والعقائدي

والواقعي ، ويحدوها الآمال فيها في ان تسترد مكانها الريادي بين الامم .
وهي اذ تسعى لتجديد نفسها على هذا النحو تعلق أهمية كبرى على
التعليم باعتباره أداة تكوين الأجيال المستقبلية وتحقيق آمال الأمة . ولكن
هذا التعليم بحكم أصوله التاريخية وطبيعته الموروثة يحمل في واقع
كثيرا من رواسب الماضي ، بجهوده وطبقته واقطاعه واستغلاله
واستبداده واستعمارته .

ومن هنا كانت الحاجة ملحة الى اعادة دراسته واعادة تنظيمه
وتوجيهه ثوريا ليصبح اقدر على تمكين كل عربي من القدرة على العادة
تشكيل الحياة وتحقيق آمال الأمة العربية . وهذا يعطى معنى جديدا
للتعريب .

وواضح من هذين المعنيين لتعريب التعليم ان كليهما يكمل أحدهما
الآخر . فالأول ينصب على شكل التعليم وأدواته وضمانات كونه عربيا
والثاني ينصب على جوهر التعليم وكيفية جعله قوة فعالة في تطوير
الحياة العربية وخلق ثقافة عربية جديدة .

وكلا المعنيين يتضمن عملية هدم وعمية بنساء في آن واحد .
فتعريب التعليم بالمعنى الاول يتضمن محو اللسان الافرنجي كلفة
للتعليم ، وتطهير المادة التعليمية من الأفكار الأجنبية المفوضة والتخلص
من السيطرة البشرية الأجنبية على التعليم ، وهو في نفس الوقت يتضمن
احلال اللغة العربية وتنميتها في المدارس ، وجعلها مستودع المعارف
الوطنية السليمة التي نلقنها لأبنائنا . واعداد العدد اللازم من المدرسين
والشرفين والادرايين العرب . وتعريب التعليم بالمعنى الثاني يستلزم
قلع ما علق بتعليمنا من أدران الماضي ومما فرض عليه من ألوان المحاكاة
والتقليد والتبعية للغير ، وهذا مقابل تحديد فلسفة تربوية عربية ينبنى
عليها نظام تعليمي عربي تتحقق به آمال الأمة العربية .

وتعريب التعليم بهذين المعنيين وثيق الصلة بالمسألة العربية
الكبرى التي تتضمن تحرير أرض العرب ، ورد لسان العرب للعرب ،
والسعي الدائب لتحقيق وحدة العرب . ثم هو وثيق الصلة بالمشكلة
الثقافية العربية الكبرى وهي المحافظة على ثقافته العرب ، ونقلها من
طور الجمود النسبي الذي لازمها منذ أواخر العصور الوسطى والتقليد
الحرفي الذي تسلط على بعض أبنائها منذ القرن التاسع عشر ، الى طور
الحركة والانطلاق الذي يؤدي بالأمة العربية الى احتلال مكانها في الريادة
الخلاقة وسط أمم العصر الحديث .

وعلى هذا الضوء نتناول موضوع تعريب التعليم في الوطن العربي
وفق الترتيب التالي : -

- (أولا) التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب :
- أصول المشكلة ومظاهرها في الرطن العربي .
- جهود الشعوب العربية لمواجهة هذه المشكلة .

- قضية التعريب في الجزائر
- مقترحات بشأن تعريب التعليم في الجزائر
- (ثانيا) تعليم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب ونهضة أمة العرب
- البعد التقدمي للموضوع
- الأوضاع التعليمية الراهنة في الوطن العربي
- مقترحات بشأن النهوض بالتعليم وتطويره للحياة العربية .

(أولا) التعليم العرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب

أصول المشكلة الثقافية الخاصة بالتعريب ومظاهرها في الوطن العربي :

قضية التعريب في الوطن العربي وليدة حركة استعمارية آثمة شملت معظم أجزاء الوطن العربي . فقد انساب على هذا الوطن منذ مطلع العصور الحديثة تياران استعماريان خطيران من مصدرين مختلفين، أولهما : الاستعمار التركي الذي رزئت به البلاد العربية منذ القرن السادس عشر ، وظل جاثما على صدر أجزاء منها حتى أوائل القرن العشرين . وثانيهما : الاستعمار الأوروبي الذي كشف عن إطماعه بطريقة سافرة في أرض العرب منذ أواخر القرن الثامن عشر ، واستغل ضعف الدولة التركية العثمانية فنشب أظافره في تلك الأرض بعد ذلك ، الى أن تمكن من السيطرة على معظم أجزائها ، حتى صارت خريطة الوطن العربي (باستثناء جزء كبير من شبه جزيرة العرب) بعد الحرب العالمية الأولى نهبا مقسما بين استعمار فرنسي ، واستعمار انجليزي ، واستعمار ايطالي ، واستعمار أسباني سافر .

ولئن اختلف الاستعمار التركي عن الاستعمار الأوروبي للوطن العربي من حيث التاريخ والمصدر والوسائل ، إلا أنه اتفق معه من حيث الطبيعة والهدف . فكلما اللوئين من الاستعمار جاء بالقهر والقوة ليحرم الشعوب العربية حريتها واستقلالها ، ويستنزف مواردها ويشل فعاليتها ، ويجمد ثقافتها ، بل يجعل هذه الثقافة متخلفة مشوهة

وليس المجال هنا أن نتحدث عن الاستعمار . إنما يلزمنا هنا أن نعالج موضوعه من حيث كونه السياق الذي نشأت فيه وترتبت عليه مشكلة - بل مشكلات - تعريب التعليم في الوطن العربي

والمعروف أن الاستعمار توسل بالتعليم في البلاد العربية لفرض نفسه وتحقيق أغراضه الخبيثة . ولم يسلم التعليم في بلد عربي وقع تحت وطأة الاستعمار من الآثار المدمرة له فيه ، كما سنرى .

الاستعمار التركي وآثاره في التعليم :

فالاستعمار التركي لم يعبأ إلا بتعليم الحكام والجنود الذين يحرس بهم البلاد المفتوحة ويسيطر عليها ، ولم يحاول أن يجعل تعليم الشعوب شأنا من شؤون الدولة ، في الوقت الذي دأب فيه على أن يجمد هذا التعليم على قواعد وأصول وفي قوالب لا تتعارض مع مصالحه في

السيطرة على تلك الشعوب . وعندما أراد الاتراك التشييبه بالقرب والاقتباس منه بعد نهضته ، وشرعوا ينشئون المدارس « الحديثة » في القرن التاسع عشر ، وخصصوا للبلاد العربية التي خضعت لحكمهم خضوعا مباشرا - وهي العراق والشام وطرابلس (ليبيا) - نصيبا من هذه المدارس ، لم يسمحوا الا بالتركية لغة للتعليم فيها . وكان ذلك جزءا من سياسة التتريك التي صممت تركيا على تطبيقها في الحكم والادارة بالاولوية العربية .

وجدير بالذكر أن الدولة العثمانية في تنظيمها هذه المدارس الحديثة كانت متأثرة بالنظم الفرنسية بوجه خاص . وقد حرصت على نشر اللغة الفرنسية بجانب اللغة التركية - فجعلتها لغة اجبارية في المدارس . وقد بقيت اللغة الأجنبية الشائعة في معظم معاهد التعليم وفي أكثر محافل العلم والأدب حتى انفصلت تلك البلاد العربية عن الدولة العثمانية .

الاستعمار الأوربي وآثاره في التعليم

أما الاستعمار الأوربي الحديث في الوطن العربي ، فيمكن تتبع جرثومته الأولى في العصور الحديثة في « الامتيازات » التي منحها السلاطين العثمانيون منذ القرن السادس عشر لرعايا بعض الدول الأوروبية ، بشأن الإقامة والتجارة والرجوع في أمورهم الشخصية والتجارية الى قناصلهم في الأراضي التابعة له - تلك الامتيازات التي سرعان ما تحولت في أيدي الأجانب الى أسلحة خطيرة استطاعوا بمقتضاها أن يفرضوا أنفسهم على البلاد ، ويوغلوا بنشاطهم فيها ، ويجعلوا من أنفسهم دولة داخل الدولة .

وفي ظل هذه الامتيازات ، أمكن لكثير من البعثات التبشيرية والارساليات العلمانية الأجنبية أن تهبط أرض العرب ، وتمكن لنفسها فيها ، وتطلق نشاطها دون ضابط أو توجيه الا توجيه الدولة أو السلطة الخارجية التي تتبعها . وبدا ذلك واضحا في مجال التعليم الذي كان أخطر ما قامت به هذه الارساليات وتلك البعثات من نشاط .

لقد بدأت البعثات التبشيرية نشاطها في البلاد العربية - خصوصا في مصر والشام - منذ القرن السادس عشر . لكن جهودها في مجال التعليم جاء متأخرا عن هذا التاريخ . وقد اتسع نطاق هذه الجهود كما ازداد عدد البعثات ومصادرها في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر .

وبلغت حرية هذه البعثات في نشاطها التعليمي حد ارسال بعض أبناء العرب الى روما وباريس لتربيتهم على نحو يخدم أغراض التبشير من زوايا غربية غير عربية . كذلك بلغت هذه الحرية حد إنشاء المدارس على أي مستوى - حتى مستوى اعداد المعلم - وفي أي رقعة من أرض الوطن العربي . ولم تقلد « الدولة » في مصر أو في الشام والعراق وغيرها أن تحد من هذا النشاط ، بل لم تكن تملك حق الهيمنة عليه

أو سلطة توجيهه لأن الامتيازات الأجنبية وقفت حائلا دون ذلك ، فقد اتاحت هذه الامتيازات للأجانب أيما كانت جنسياتهم أو مذاهبهم أو أوجه نشاطهم فرصة إيقاف قانون أو بعبارة أدق مشروع قانون - تحاول به الدولة أن تضعهم تحت سلطانها . وترتب على ذلك أن قامت في الوطن العربي جزر ثقافية - أو على الأصح مستعمرات ثقافية - تنتسب إلى قوميات ودول متعددة لاصلة لها بالعروبة ، منها ما هو فرنسي وما هو انجليزي وما هو إيرلندي وما هو أمريكي وما هو دانمركي وما هو إيطالي وما هو روسي وما هو سويسري وما هو يوناني وما هو أرميني ..

ولقد ساند الاستعمار الأوروبي السافر للبلاد العربية حركة البعثات التبشيرية والارساليات العلمانية في كثير من البلاد العربية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين . فتكاثر عدد المدارس الأجنبية في كثير من جهاتها ، وأن تفاوت من بلد إلى آخر . بل غدا وجود المدارس من أبرز سمات التعليم في بعض البلاد ، كما كان الحال في لبنان وسورية ، يدل على ذلك الأرقام التالية التي ترجع إلى سنة ١٩٤٤-١٩٤٥ . (١)

الدولة	عدد المدارس الأجنبية	عدد الطلاب بالمدارس الأجنبية	النسبة إلى مجموع الطلاب بالمدارس في الدولة
سوريا	١٦٠	٢٣٨٨٧	١٤٧٪
لبنان	٣٢٦	٤٣٠٦٥	٢٩٧٪

هذا الانتشار للمدارس الأجنبية في البلاد العربية قد ترتبت عليه نتائج خطيرة من حيث الاتجاهات الثقافية ونظم التعليم . ذلك أن هذه المدارس الأجنبية اجتذبت أكثر طلابها من أبناء الأمة العربية ، ونشأتهم من أجل غايات خارجة عن إطار العروبة ، وغرست فيهم قيما ومفاهيم واتجاهات غير صادرة عن الثقافة الأصيلة .

ولم ينحصر تأثير هذه المدارس الأجنبية - خصوصا في الشام - على الطلاب العرب الذين التحقوا بها ودرسوا فيها ، بل امتد إلى المدارس الخاصة الوطنية ، إذ أن المدارس الأجنبية زودت كثيرا من هذه المدارس بالمعلمين ورجال الدين والكتب المدرسية ، وواصلت التأثير إلى درجة توجيه مناهج الدروس وأساليب التدريس المتبعة فيها .

وهكذا كانت المدارس الأجنبية من الأدوات الفعالة التي استخدمتها الدول في عملية الغزو الثقافي في البلاد وبسط نفوذها في بعض الأوساط العربية .

المصدر : رودرك ماثيوز ومتى عقراوي ، التربية في الشرق الأوسط العربي (١٩٤٩)

ومع هذا ، فإن قيام المدارس الأجنبية وانتشارها في كثير من البلاد العربية لم يمثل لا جزءا من المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب . ولعل أخطر جانب في المشكلة هو ذلك الذي تولد عن الاحتلال العسكري والسيطرة السياسية لبعض دول أوروبا في أجزاء الوطن العربي ، وذلك بناء على مخطط استعماري ، حيكت أول خيوط أواخر القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر ، وأسفر في النهاية بعد الحرب العالمية الأولى في مطلع هذا القرن عن سلب معظم الشعوب العربية حرياتها واستقلالها وشل فعاليتها وتبديد وحدتها .

لقد نزل الفرنسيون أرض الجزائر سنة ١٨٣٠ ولم يكفهم احتلال هذا القطر بالقهر والقوة ، وإنما عملوا على محو شخصيته العربية وادماجه في فرنسا واعتباره جزءا لا يتجزأ منها . وفي الجزائر أخذت فرنسا تجري تجاربها الاستعمارية على شعب أبي ، لتمكن لنفسها في أرضه من ناحية ، ولتفيد من نتائج هذه التجارب من ناحية ثانية فيما كانت تبنيه من نوايا عدوانية استعمارية نحو أراضي عربية أخرى . ذلك أنها بعد استيلائها على الجزائر انقضت على تونس فجزتها (١٨٨١) وفرضت عليها الحماية ، ثم احتلت المغرب (١٩١٢) وفرضت عليه حمايتها كذلك بعد أن تركت لأسبانيا نصيبا من أرضه . هذا في حين تركت ليطاليا ليبيا (طرابلس الغرب) فاحتلتها .

وفي نفس الوقت كانت انجلترا قد سيطرت على الخليج والجنوب العربي ، كما كانت قد نزلت مصر واحتلتها (١٨٨٢) . ومن مصر استطاعت أن تمتد نفوذها إلى السودان . ثم وضعت انجلترا يدها في يد فرنسا ليجهزا على ما تبقى من أراض عربية . فانتهزتا فرصة قيام الحرب العالمية الأولى ، ودخول تركيا في جانب ألمانيا ، ودخلتا جيوشهما العراق والشام ، ونجحتا بعد الحرب في الحصول على صكوك انتدابهما على هذه البلاد : الأولى انتدبت على فلسطين وشرق الأردن والعراق ، والثانية على لبنان وسوريا . ولعبت انجلترا خلال ذلك وبعد ذلك أدنا مؤامرة استعمارية لها في فلسطين بما أعطته لليهود من وعود و ضمانات وتسهيلات لاقامة وطن قومي لهم هناك .

وقد تبني كل من الاستعمار الفرنسي والاستعمار الانجليزي والاستعمار الإيطالي نظرية استهداها في عمله وسياسته بالأراضي العربية منذ نزل بها . ثم أخذ يطور هذه النظرية بقدر ما اتفق له من وقت وما تكشف له من نتائج التطبيق وما حصل عليه من أراض عربية جديدة . ولئن اختلفت كل نظرية من النظريات الثلاث عن اختها في التطبيق . بل ان اختلفت النظرية الواحدة للمستعمر الواحد التطبيق من قطر عربي إلى قطر آخر ، إلا أن النظريات الثلاث اتفقت جميعا في الفايات والنتائج التي أراد المستعمرون الوصول إليها . ولعل هذا الاتفاق في الفايات والنتائج هو الذي جعل جهود تلك الدول المستعمرة متسقة وان عملت من جهات مختلفة وفي صف غير موحد في بعض الأحوال .

ولسنا هنا - مرة أخرى - بصدد الاستغراق في تحليل النظريات الاستعمارية التي وجهت عمل فرنسا وانجلترا وغيرها في البلاد العربية .

وانما يكفي ان نعرض الاطار العام لتلك النظريات من زاوية الثقافة والتعليم ونتائج تطبيقها على قضية التعريب في البلاد العربية .

النظرية الاستعمارية الفرنسية وتطبيقاتها في الوطن العربي :

لقد كان حجر انزاوية في النظرية الاستعمارية الفرنسية التي وجهت عمل فرنسا في البلاد العربية ، وأولها الجزائر ، هو فرض الثقافة الفرنسية - وبعبارة أدق جواثب من الثقافة الفرنسية وأهمها اللغة والعادات والتقاليد والمفاهيم العامة - على شعوب تلك البلاد ، واضعاف ثقافة هذه الشعوب والحد من تيارها بل والعمل على تبديدها ومحورها ، وذلك حتى يضيع ولاء هذه الشعوب لأرضها ولامتها ، ويتحول الى « الأم الفرنسية » الدخيلة .

وتطبيقا لهذه النظرية في الجزائر - وهي أول ما تسلطت عليه فرنسا من أراض عربية - فرض الفرنسيون لغتهم في الإدارة والقانون والمعاملات والاتصال والتعليم ، وفتحوا أبواب البلاد للآلاف من الفرنسيين للاستيطان ، واحتكروا أغلب الوظائف ، وعملوا على التفرقة بين العرب والبربر ، وحاربوا اللغة العربية دون هوادة ، وأخطروا من هذا كله فرضوا نظاما فرنسيا في التعليم ، وعملوا على تقويض المعاهد الوطنية الاصلية والحيولة دون اصلاحها .

وصارت إدارة التعليم والاشراف عليه وتسييره في أيديهم . وجعلوا الجزائر واحدة من الأكاديميات (الأقسام الإدارية التعليمية) التابعة لفرنسا ذاتها ، دون أن يسووا بين الجزائريين والفرنسيين في المعاملة أو الفرص التعليمية .

وعلى ضوء التطبيق في الجزائر ، سرت فرنسا سياستها العامة وسياستها التعليمية في تونس .

غير أن اختلاف ظروف تونس عن الجزائر جعل فرنسا تطور نظريتها وتكيف سياستها وفق الظروف الجديدة . لقد وجدت فرنسا نفسها في تونس أمام مدرسة تقليدية قوية الجذور رأسها جامع الزيتونة المشهور من ناحية، ومدرسة عصرية حديثة التكوين وشديدة الحيوية وهي «المدرسة الصادقية» - من ناحية أخرى . كذلك وجدت فرنسا أن تونس، بسبب ازدياد قربها من «الشرق» - (الشرق العربي) وتأخر وقوعها في قبضة الاحتلال (نصف قرن تقريبا متأخرا عن الجزائر) قد أتاح لها الوقوف على النهضة التي حدثت في ذلك الشرق وتأثرت بها . لذلك لم تستطع فرنسا أن تمنع في مكافحة اللغة العربية ، ولا أن تمنع في سياسة الفرنسية في تونس بقدر ما فعلت في الجزائر ، فجعلت قسرا عنها اللغة العربية لغة رسمية بجانب اللغة الفرنسية ، كما أفسحت المجال مكرهة لتعليم اللغة العربية في المدارس العربية الرسمية ولو بصيغة لغة اضافية ، ولم تستطع أن تقوض دعائم جامع الزيتونة أو تحول دون اصلاح نظمه ودراساته مدة طويلة . ومع هذا ظلت فرنسا ملتزمة بالخطوط الرئيسية لنظريتها وسياستها . فأنشأت المدارس اللازمة لتعليم الفرنسيين والأوربيين قبل المدارس اللازمة لتعليم التونسيين ،

وجعلت اللغة الفرنسية لغة التعليم في المدارس الفرنسية العربية أسوة بالمدارس الفرنسية البحتة .

وهكذا لم تنجح فرنسا في أمر مكافحة اللغة العربية ومحاربتها في تونس بقدر ما نجحت في الجزائر وإن كانت قد بذلت جهودا كبيرة في هذا السبيل وقطعت شوطا كبيرا في « الفرنسية » .

وفي مراكش (المغرب) وجدت فرنسا مجالا لمكافحة العربية أوسع من المجال الذي وجدته في تونس وذلك لسببين رئيسيين هما : (أولا) أن مراكش كانت عند فرض الحماية الفرنسية عليها أقل اتصالا بسائر أنحاء العالم العربي وأقل تأثرا منها بحركات النهوض والاصلاح التي ظهرت فيه . و (ثانيا) أنه يوجد في مراكش قبائل بربرية كثيرة اتخذت فرنسا أحوالها ذريعة لاستصدار « الظهير البربري » لتبعد البربر عن العرب وتقطع صلاتهم باللغة العربية .

لكن على الرغم من ذلك لم تستطع فرنسا أن تكافح اللغة العربية في مراكش بقدر ما كافحتها في الجزائر . واضطرت أن تسير على نمط أقرب إلى ما حدث في تونس من اهتمام بتعليم الأوروبيين وإهمال تعليم الأهالي ، وجعل اللغة الفرنسية لغة التعليم في جميع المدارس بما فيها المدارس المخصصة لأبناء العرب .

وعندما وقعت سوريا ولبنان فريسة للانتداب الفرنسي بعد الحرب العالمية الأولى أضافت فرنسا إلى ذخيرة التجارب التي حصلت عليها من سيطرتها على المغرب العربي تجاربها التي قامت بها في سوريا ولبنان على أساس « أرسالي » تبشيري باعتبارها « حامية الكاثوليك » في الشرق . ومع ذلك فقد سارت الأمور في سوريا ولبنان على أنماط مختلفة عما سار في المغرب العربي . بل إنها سارت في لبنان على غير ما سارت في سوريا ، وإن ظلت نظرية الاستعمار الفرنسي في أصولها واحدة في هذه البلاد .

لقد وجد الفرنسيون عندما سيطروا على لبنان في المعاهد التعليمية الكثيرة التي كانوا يشاؤون هناك في العهد العثماني ما أعانهم على تنفيذ سياستهم دون تحفظ أو حذر . فلم يلتفتوا إلى المعاهد التعليمية الرسمية التي كانت قائمة في العهد العثماني ولم يحاولوا إعادة فتحها ، وتركوا مهمة التعليم الثانوي والعالي إلى المدارس الطائفية والأجنبية القائمة ، وحصروا التعليم الرسمي في بعض المدارس الابتدائية التي نظمت على النمط الفرنسي ، وأخذوا يوجهون اهتمامهم نحو تقوية المعاهد التعليمية الفرنسية وتوسيعها من جهة ، ونحو إخضاع سائر المدارس الأجنبية والطائفية للسياسة التي أرادوها من جهة أخرى ، وجعلوا اللغة الفرنسية الأجنبية الإلزامية في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية ووجهوا البعثات التعليمية إلى فرنسا . وترتب على ذلك أن أصبحت لبنان أكثر اتصالا بالنظم الفرنسية والمطبوعات الفرنسية والثقافة . وكل ذلك ساعد على جعل النظم الفرنسية والثقافية سائدة على معارف البلاد وثقافتها . وانضم إلى هذه النتيجة الجهود التي

بذاتها فرنسا ليست نفوذها المعنوي في البلاد ، فزاد ذلك من سيطرة الثقافة الفرنسية .

أما في سوريا فقد وجدت فرنسا نفسها منذ البداية أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية التي كانت (الدولة العربية) - على قصر عمرها - قد أنشأتها عقب انتهاء الحرب العالمية الأولى ، كما وجدت نفسها أمام قوة الرأي العام من جهة وعنف الثورات التي قامت ضدهم من جهة أخرى . فاضطرت إلى السلوك مسلك الاعتدال في تنفيذ سياستها .

ومع هذا فقد استطاعت فرنسا أن تعمل الشيء الكثير . لقد عينت في وزارة التربية مستشارا فرنسيا كان له تأثير كبير على قرارات التعليم في الوزارة ، ووضعت مجموعة كبيرة من القوانين والأنظمة التي تضمن للفرنسيين السيطرة التامة على شئون التربية والتعليم وتساعد على توجيه تلك الشئون الاتجاه الذي تتطلبه أغراضهم السياسية - وهي فرض تعليم اللغة الفرنسية على جميع المدارس (بجانب اللغة العربية) وتنظيم شئون التعليم على الفرار الفرنسي ، ووضع ثقافة البلاد تحت احتكار الثقافة الفرنسية احتكارا مطلقا ، والاكتثار من المدارس الفرنسية وتشجيع اقبال الناس عليها ، دون اخضاعها لمراقبة الحكومة الفرنسية ..

غير أن سوريا بحكم كونها معقلا من معاقل للعروبة تحدث هذه الأعمال وأبت أن تلتين في معارضة السياسة التعليمية مثلما أبت في معارضة الاحتلال كله .

هذا عن النظرية الاستعمارية الفرنسية وتطبيقاتها في الثقافة والتعليم في مقرب الوطن العربي ومشرقه .

وشنبه بهذه النظرية ما قام به الايطاليون في ليبيا بعد احتلالها سنة ١٩١١ . إذ عمل هؤلاء بدورهم على فرض لغتهم وثقافتهم وتنمية نظام تعليمي ايطالي متواضع في هذه الأرض العربية دون أن يعيوا بثقافتها الأصيلة . بل على العكس من ذلك عملوا على اضعافها وتدميرها .

النظرية الاستعمارية الانجليزية وتطبيقاتها في الوطن العربي :

أما النظرية الاستعمارية الانجليزية ، فلم تختلف في جملتها - من حيث الجوهر والهدف - عن النظرية الفرنسية . غير أن أصالة الانجليز في ميدان الاستعمار وخصائص طبعهم الانجليزي جعلهم أكثر دهاء ومرونة عند التطبيق وأكثر سرعة في الاستجابة لردود أفعال الوطنيين التي كانت لاتلين ، مع اللف والدوران في هذه الاستجابة . وعلى ذلك فإنه في حين كان قطبا النظرية الفرنسية هما فرض الثقافة واعلاء شأن اللغة الفرنسية في البلاد المفتوحة من ناحية ومكافحة اللغة العربية والحد من الثقافة الوطنية من ناحية أخرى ، كان قطبا النظرية الانجليزية هما التظاهر أولا باحترام ثقافات البلاد المفتوحة وتشجيع استمرارها بشرط أن تبقى في صورتها الجامد المتخلفة ، ثم محاولة

تحقيق سيادة الثقافة الانجليزية - ثانية - والعمل على تغفل جوانب منها في البلاد خصوصا بين الاوساط التي تمثل مراكز السلطة فيها .

ومن هنا فان الانجليز عندما احتلوا مصر سنة ١٨٨٢ وسيطروا على مقاليد الأمور فيها ، ابدوا عطفهم وتأييدهم لتعليم الكتاتيب ، واخلوا في تأييده من حيث كونه تعليم الشعب ، واعتبروا شئون الأزهر والتعليم الديني خارج دائرة نفوذهم ، ولكنهم عملوا بطرق غير مباشرة على الأيسر في طريق الإصلاح الا بخطى بؤيدة ، وفي حدود ضيقة ، وإلى آمام محدودة . وفي نفس الوقت حرصوا مثل الفرنسيين على أن تكون شئون التعليم الحديث (العصري) في أيديهم ، حتى يسهل عليهم توجيه سياسته لخدمة مصالحهم ، فملئوا الوظائف الرئيسية فيه بالموظفين الانجليز . فنظار المدارس الثانوية أصبحوا من الانجليز ، وكثير من المدرسين اختيروا من الانجليز كذلك ، وامتلا التفتيش وديوان الوزارة بالانجليز ايضا ، وأكثر من هذا وضع بجانب وزير (ناظر) المعارف مستشار انجليزي كان رأيه في الوزارة أمرا ، وإليه مرجع أمور التعليم جميعا . ومن هذه المراكز تدخل الانجليز في كل صغيرة وكبيرة في التعليم ، ونفذوا السياسة الاستعمارية باحكام . فشجعوا المدارس الأجنبية - خصوصا الانجليزية ، وأنشأوا عددا منها وكان أهمها كلية فكتوريا التي أنشئت لتكون على غرار « المدارس العامة » (الخاصة) في انجلترا ولتعمل على تنشئة بعض أبناء العرب على « الأصول الانجليزية » كذلك جعل الانجليز اللغة الانجليزية الزامية في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية . وأكثر من هذا حاولوا جعل اللغة الانجليزية لغة التعليم في معظم المواد لا في المدارس العالية والثانوية فقط بل في المدارس الابتدائية كذلك ، وأخذوا يفرضون كتبهم ومؤلفاتهم على المدارس ، وصاغوا مقررات المواد - وخاصة المواد الاجتماعية - على نحو يصرف الطلاب عن قضايا وطنهم الصغير والوطن العربي الكبير ، فضلا عما حرصوا على تقديمه من حقائق مشوهة ، وجعلوا بلادهم (انجلترا) قبلة الشبان الذين تريد الدولة لهم أن يتموا دراستهم في الخارج . وبهذا صارت مصر أكثر اتصالا بالنظم الانجليزية والمطبوعات الانجليزية والافكار الاستعمارية الانجليزية والثقافة الانجليزية - أو بعبارة أدق قشور الثقافة الانجليزية .

واستمر الانجليز في هيمنتهم المباشرة على التعليم في مصر أربعين عاما متتالية استطاعوا خلالها أن يثبتوا نمطا تعليميا موجهها اتجاهها معنا كذلك . ثم حصلت البلاد على بعض استقلالها سنة ١٩٢٢ ، وآلت مقاليد الأمور فيها الى بعض أبنائها أو من فرض انهم كذلك . وبذلت بعض الجهود للخروج بالتعليم من ذلك النمط ، لكن ظل التأثير الانجليزي قائما وبقي معظم الصورة على حاله .

ومن مصر بسط الانجليز سيطرتهم على السودان ، منذ آخر القرن الماضي ، فوجدوا فرصة جديدة لتطبيق نظريتهم الاستعمارية ، واستطاعوا هناك أن يجعلوا جنوب هذا القطر مرتعا خصبا للحركات التبشيرية ، كما دأبوا على تنميط التعليم الحديث في « الشمال » على القسار

الانجليزى بل ربطه بنظام التعليم فى بلادهم الأم . وبقى السودان تحت وطأة هذه التأثيرات حتى العقد السادس من القرن العشرين عندما نال استقلاله فشرع يحرر نفسه ويحرر عروبتة .

كذلك نقل الانجليز خلاصة تجربتهم فى مصر الى العراق عندما سيطروا عليه منذ الحرب العالمية الاولى . لكن فرصتهم للعمل بحرية فى القطر العربى الجديد كانت اضيق مما حصلوا عليم لأنفسهم فى مصر ، هذا فضلا عن أنهم كانوا قد لفنوا على يد المصريين دروسا - وخاصة فى مجال التعليم باللغة الاجنبية - جعلتهم لايفامرون بمعاودة الكرة فى العراق .

ذلك أن الانجليز عندما نزلوا العراق لم يجدوا فيه من المعاهد التعليمية الاجنبية القائمة ما يساعدهم على نشر لغتهم ، غير مدرسة أمريكية بسيطة فى البصرة . فعهدت القيادة العسكرية الانجليزية الى مدير هذه المدرسة - فى المدة من سنة ١٩١٤ - ١٩١٧ بالاضطلاع بالنشاط التعليمى فى المنطقة ، فأسس خمس مدارس ابتدائية حاول تنظيمها وفقا للأساليب التى كان يتبعها فى مدرسته الخاصة ، وسعى بوجه خاص وراء تعليم اللغة الانجليزية لعدد غير قليل من الشباب لجعلهم قادرين على العمل فى مختلف دوائر الاحتلال . وعندما خلص العراق للانجليز بعد هذا التاريخ وضعوا شئون التعليم فى أيديهم ، وأستعانوا بمن لهم سابق خبرة به فى مصر ، ونقلوا الى العراق « النظام التعليمى » الذى كانوا قد أسسوه فى هذا القطر الشقيق تحت تأثير استشارتهم الفعالة وتدخلهم المستمر . ولم يكرروا فى العراق محاولتهم الفاشلة فى مصر فى جعل اللغة الانجليزية لغة التعليم فى المدارس ، واكتفوا بجعلها لغة اجبارية فى مراحل التعليم المختلفة ، وشغلوا كثيرا من مناصب التعليم بأبناء جلدتهم ووجهوا البعثات التعليمية الى عقر دارهم فى انجلترا . لكن سرعان ما تألفت حكومة وطنية فى العراق فى أواخر سنة ١٩٢١ ، فتولت مقاليد أمور التعليم ، وعملت على تغيير الأوضاع السابقة وطبع نظام التعليم بالطابع القومى بالغم من ارتباطه باللغة الانجليزية وتوجيهه نحو الثقافة الأنجلو سكسونية .

وفى فلسطين ادار الانجليز شئون المعارف ادارة مباشرة ووجهوا التعليم الوجهة التى ارتأوها ، فأنشأوا نظاما تعليميا يختلف عما نشأ فى سائر الاقطار العربية باختلافا كبيرا ، ويزداد تأثرا بالنظم الانجليزية . وفى نفس الوقت تركت انجلترا للوكالة اليهودية الحبل على الفارب فى شئون اليهود فكان ذلك ضربة أخرى للثقافة العربية والقومية العربية .

من هذا العرض السريع يتضح لنا أن المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب نشأت فى البلاد العربية حيث نزل الاستعمار بنظرياته وتطبيقاته خصوصا فى مجال التعليم . وقد تفاوتت هذه المشكلة حدة واتساعا من بلد عربى الى بلد آخر تبعا لعوامل ، منها طول مدة الاستعمار ، والظروف التى وجدت فى كل قطر ، والأساليب التى لجأ اليها المستعمر ، والموقف الذى اتخذته الشعب العربى فى كل بلد .

وفي كل الأحوال ينبغي ألا يغيب عن بالنا ما كمن وراء هذه المشكلة من أوضاع اقتصادية واجتماعية في البلاد العربية . فسيطرة رأس المال الأجنبي في أكثر البلاد العربية ، وتحكم الأجانب في كثير من اقتصاديات البلاد العربية ، ودأب الدول الاستعمارية على ربط اقتصاد البلاد التي تحل فيها باقتصادها ، كل هذا كان من أهم ما ساند المشكلة وعزز بقاءها واستمرارها . كذلك فإن الطبقة الصارخة التي تمثلت في وجود قلة أرستقراطية مترفة في جانب وسواد شعبي في جانب آخر في معظم البلاد العربية كانت عاملا حيويا في قيام المشكلة واستمرارها . ذلك أن القلة الارستقراطية لم يكفها أن تتميز عن سواد الشعب بجاهها وراثتها وسلطانها وحسبها ونسبها ، وإنما أصرت على أن تكون متميزة عنه فوق ذلك بلفتها وثقافتها ومن هنا كانت الانحرافات الثقافية عن العروبة .

جهود الشعوب العربية لمواجهة المشكلة

غير أن ما قدمناه من عرض للمشكلة وأصولها لا يمثل إلا جانباً من الصورة - وهو الجانب المظلم منها . أما الجانب الآخر المشرق فهو تلك الجهود الدائبة التي بذلتها الشعوب العربية ، كل في قطره لمواجهة هذه المشكلة وإبقائها عند حد مع ما وراءها من محاولات استعمارية وطبقية . ويكفي أن تقدم هنا مثلين ، أحدهما ما حدث في مصر ، والآخر ما حدث في سورية .

لقد عارض الشعب العربي في مصر السياسة الانجليزية الاستعمارية في التعليم كجزء من مقاومته للاحتلال ككل . وعبر عن معارضته في أقواله ومطالبه وكتابات في الصحف والمجلات ، كما عبر عنها إيجابيا ببذل الجهود الفردية والجماعية في إنشاء المدارس الحرة (الخاصة) لتسد العجز في السياسة التعليمية من ناحية ولتتيح الفرصة لابناء الشعب للتعليم في اوساط وطنية حقيقية .

وبدت معارضة الشعب حرباً لاهوادة فيها عندما حسب الانجليز أن يوسعهم أن يعملوا في مصر ما عملوه في الهند ، فيجعلوا الانجليزية لغة التعليم بدلا من العربية في المدارس الثانوية والابتدائية . واستعان الشعب بكل الوسائل في هذه الحرب من مقاطعة للمدارس ، وفتح للمدارس الحرة الوطنية ، والصيحة بأن اللغة العربية لغة الدين ومحاربتها معناها حرب الدين . ثم كان الجانب الإيجابي من هذه الحرب في تفنيد الحجج التي لجأ اليها الانجليز لتبرير محاولتهم ، ومنها أن العلوم الحديثة مثل الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والتاريخ تعوزها الكتب المدرسية العربية لنجاح تدريسها في المدارس ، وأن هذه العلوم لها مصطلحاتها التي يصعب تعريبها ، فتطوع بعض المثقفين من أبناء الشعب بترجمة بعض الكتب ، وقامت لجان المصطلحات وأثبتت قدرة اللغة العربية على أن تكون لغة كل علم . كذلك كان للاتجاه الذي اتخذه كثير من الآباء والمدرسين العرب ضد اللغة الدخيلة في السر والعلانية - وهو اتجاه لاشك لقنوه لابنائهم - أثر في أفساد تلك المؤامرة . إذ تراجعت انجلترا ، واضطرت للرضوخ للأمر الواقع ، وعاد

التعليم الابتدائي والثانوي عربيا ، واثبتت اللغة العربية قدرتها على أن تكون لغة التعليم لجميع المواد (فيما عدا اللغة الانجليزية) بالمدارس .

وعندما آلت مقاليد الأمور في التعليم الى المصريين بعد سنة ١٩٢٢ قامت بعض الجهود الوطنية لتحرير التعليم من بعض القيود التي فرضها الانجليز على سياسته وتنظيماته وإدارته ومحتواه . فحدث التوسع فيه ، وتم الاستغناء عن كثير من الانجليز الذين وجهوه وإداروه ، واعدت تنظيمه ، وروجعت مناهجه وألفت له الكتب من جديد لتكون أكثر تمشيا مع المرحلة الجديدة .

وفيما يتعلق بالمدارس الأجنبية ، فقد بقيت طليقة النشاط في مصر ما بقيت الامتيازات الأجنبية التي نجحت مصر في إلغائها بعد سنة ١٩٣٦ . وتنهت الحكومة الى خطوة تلك المدارس ، فاصدرت في سنة ١٩٤٨ قانونا ألزمها ببعض الشروط ، مثل تدريس اللغة العربية والدين والتاريخ القومي وجغرافية البلاد لأبناء المصريين . لكن الخطوات الحاسمة بشأن تعريب هذه المدارس لم تتم الا في عهد الثورة بعد سنة ١٩٥٢ ، اذ أمتت حكومة الثورة أكثر المدارس ، واشترطت أن يقوم على إدارتها عرب ، وأن تكون الدراسة فيها وثيقة الصلة بالثقافة العربية واللغة العربية . وكان هذا جزءا من حركة التأميم والتعريب التي شملت نواحي حياة مصر الاقتصادية والاجتماعية .

ولعل أهم ما قامت به الثورة في هذا المجال تقليم اظافر الاقطاع ورأس المال وما يرتبط به من أوضاع طبقية تسند المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب ، ومراجعة المناهج والكتب وتوجيهها لتوجيه العربي القومي النسل ، والزام ما كان قد تبقى من بعض المعاهد العليا والكليات بتدريس موادها باللغة العربية بدلا من اللغة الانجليزية ، وكان هذا حاصلا في الطب والعلوم وغيرهما . وصار التعليم في جميع مراحل ومواده المتخصصة وغير المتخصصة بالعربية ، ومؤلفاته بالعربية ، ومعلموه من العرب .

أما الشعب السوري فله في مواجهة المشكلة الثقافية المتصلة بالتعريب موقفان . أحدهما عندما كانت سوريا تحت الحكم التركي ، والثاني عندما كانت تحت الانتداب . وفي كلا المرحلتين كان شعبا لا يلين .

لقد حز في نفس الشعب العربي السوري ، وخاصة مفكره ما قامت به الدولة العثمانية من سياسة تترك ومن اصرار على جعل التركية لغة التعليم في المدارس العصرية (الحديثة) في بلادهم ، وأخذوا يطالبون بتصحيح هذه الأوضاع . ولما لم تجد مطالبتهم نفعا قامت في سوريا - في دمشق وفي بيروت بوجه خاص - مظاهرات شعبية عنيفة اقترنت باضطرابات واسعة النطاق ، حتى اضطرت الحكومة سنة ١٩١٣ الى مفاوضة زعماء الحركة الاصلاحية العربية والاتفاق معهم على سياسة داخلية جديدة . وكان من جملة الأمور التي تم الاتفاق عليها بين الطرفين : -

أولا - جعل اللغة العربية لغة التعليم في جميع المدارس الابتدائية

على ان تدرس فيها اللغة التركية كذلك .

ثانيا - انشاء مدارس ثانوية يكون التعليم فيها باللغة العربية ، على ان تبقى المدارس الثانوية القائمة على حالتها السابقة تعلم باللغة التركية .

وبناء على هذا الاتفاق الفت لجنة خاصة لتنفيذ هذه القرارات ، فترجمت المناهج الرسمية الى اللغة العربية ، واخذت تضع وترجم بعض الكتب المدرسية بغية تدريسها في المدارس العربية .

غير ان الحرب العالمية الاولى نشبت قبل اتمام هذه الاجراءات ، وتوقف تنفيذ القرارات ، وظلت المدارس الرسمية تواصل التعليم باللغة التركية حتى انتهاء الحرب المذكورة وانفصال سوريا عن الدولة العثمانية .

وعندما قامت الدولة العربية في سوريا عقب انتهاء الحرب واجهت مشكلة التعليم وتعريبه في حزم وسرعة . فقد وجدت اكثر من ثلاثمائة وخمسة وعشرين مدرسة ابتدائية وثانوية وازراعية وصناعية ودور معلمين قد اقفلت بعد ان انسحب معظم معلميها وكانوا من الاتراك مع رجال الجيش التركي وسائر الموظفين . وما تبقى من المعلمين من أبناء العرب فكانوا قد درسوا في معاهد تركية ودرسوا باللغة التركية دون ان يتمرنوا على التعليم باللغة العربية ، كما ان الكتب المدرسية الموجودة كانت بالتركية . ومع قصر عمر الدولة العربية الجديدة (سنة وعدة شهور - وهي المدة التي مضت بين دخول جيوش الثورة العربية مدينة دمشق وبين استيلاء الجيوش الفرنسية عليها) فقد اعادت فتح جميع تلك المعاهد على أساس تعريبها وتحويلها كلها الى مدارس عربية بكل معنى الكلمة . كما انها شرعت في انشاء معاهد تعليمية جديدة .

وقد قامت الحكومة العربية السورية لمواجهة قضية التعريب بالاعمال الاتية :-

أ - تعريب المدارس واصلاح مناهجها وفق ماتطلبه حياة الأمة الجديدة
ب - تنظيم دروس عربية في دوائر الحكومة لتدريب الموظفين على الانشاء العربي وتحويل لغة الدواوين من التركية الى العربية .

ج - تأسيس المجمع اللغوي وتأليف لجنة اختصاصية لاختيار المصطلحات العلمية التي يحتاج اليها المعلمون في تدريس مختلف المواد .

د - عقد مؤتمر للمعلمين لمناقشة مسائل التربية والتعليم .
هـ - عمل دورات تدريبية للمعلمين بغية اطلاعهم على احسن طرق التربية والتعليم .

و - الشروع في تأليف وترجمة الكتب المدرسية وغير المدرسية .
ز - اعادة تأسيس مدرسة الطب العثمانية على أن يتولى التدريس فيها اطباء من العرب وان يجرى التدريس فيها باللغة العربية .

وهكذا استطاعت الحكومة العربية السورية خلال حكمها القصير ان تقيم في البلاد نظاما قوميا للتعليم . حتى اذا ما استولى الفرنسيون على سوريا بعد اقل من سنتين من قيام هذه الحكومة وجدوا أنفسهم

أمام جملة من المعاهد التعليمية العربية فلم يجرؤوا على الفائها .
واكتفوا بالسعى وراء تنظيمها وتوجيه مناهجها على النحو الذي يريدونه .
ولكنهم حتى في هذا السبيل لم يستطيعوا أن يعملوا بحرية تامة ، لأن
قوة الرأي العام من جهة وعنف الثورات التي قامت من جهة أخرى
حالت بينهم وبين ذلك .

ولكن ثار السوريون على سلطات الانتداب وطالبوا باصلاح نظم
التعليم وكان من أثر هذه الثورات والمطالب أن اضطر الفرنسيون الى
المرافقة على اجراء بعض الاصلاحات . وقد جرت أهم هذه الاصلاحات
عندما تولت الكتلة الوطنية الحكم ودخلت في مفاوضات اعقد معاهدة
تقوم مقام الانتداب . غير أن فشل مشروع المعاهدة لم يترك مجالا
لاستمرار عمليات الاصلاح فبقيت النظم التعليمية على ما كانت عليه
قبلا حتى عودة الحياة الدستورية وانتهاء الانتداب .

وقد حاولت فرنسا قبل ان تتخلى عن الانتداب بان تفرض على
سوريا معاهدات ثقافية تحفظ لها مركزها الممتاز في سوريا . ووضعت
لذلك مشروعا يرمي الى ادامة الاوضاع التي أحكمت اقامتها خلال سني
الانتداب . غير ان الحكومة السورية رفضت المشروع واحتفظت لنفسها
بحق تنظيم شئون معارفها كما تشاء دون ان تعترف للغة الفرنسية
بامتياز خاص .

ولذلك أصدرت الحكومة السورية (٢١ كانون الأول ١٩٤٤) قانونا
جديدا لتنظيم شئون التعليم على أسس جديدة ، والفت جميع القوانين
المدرسية التي كانت وضعت في عهد الانتداب . وقد نص هذا القانون
على جعل الهدف من التعليم عربيا قوميا وعلى توحيد المناهج وعلى الا
تدرس في المدارس الابتدائية لغة اجنبية وعلى مراقبة المعاهد التعليمية
الاهلية والاجنبية وتوجيه اعمالها نحو الاهداف الاساسية المقررة للمدارس
المرسية .

وعندما وقع الصدام بين الفرنسيين والسوريين في مايو سنة ١٩٤٥ ،
وضرب الفرنسيون دمشق بالقنابل ، قاطع السوريون المدارس الفرنسية ،
حتى اضطرت أن تغلق أبوابها . ولم تسمح السلطات السورية بعد ذلك
بإعادة فتح المدارس الفرنسية الا اذا سجلت نفسها لدى وزارة المعارف
وخضعت لإشراف هذه الوزارة واتبعت مناهجها في اللغة العربية والتاريخ
العربي وجغرافية العرب ، فضلا عن التزام شروط أخرى . وترتب على
ذلك عدم استجابة كثير من المدارس الفرنسية وفشلها بالوفاء بهذه
الالتزامات فظلت مغلقة ، في حين أن عددا قليلا منها سجل نفسه كمدارس
وطنية ، وقام على إدارته مواطنون سوريون ، فسمحت الدولة له باستئناف
الدراسة فيه . وبهذا حلت سوريا مشكلة التعليم الأجنبي وخلا الجو
للنظام القومي للتعليم لكي ينمو ويزدهر .

هذه أمثلة من جهود الشعوب العربية في مواجهة المشكلة الثقافية المتعلقة بالتعريب . ولم تكن مصر وسوريا فريدين في هذا الاتجاه . فلقد قامت جهود مشابهة في البلاد العربية الأخرى - في العراق وليبيا والسودان والمغرب العربي . وهي جهود كان لابد ان تقوم كرد فعل للمحاولات الاستعمارية من أجل النيل من ثقافة العرب والقوميسنة العربية . ونجاح هذه الجهود في كل البلاد العربية يدل على ان الاتجاه نحو التعريب هو الاتجاه الصحيح الذي لابد ان يكون ضمانا للصحة الثقافية للشعوب العربية .

(للمقال تنمة)

وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر

للدكتور صادق سمعان
المدرس بكلية التربية

لا نعرف مفهومًا عانى مثل ما عانى مفهوم الخبرة ، خلال تاريخه الطويل عبر العصور ، من عمليات الفصل والتقسيم . فلظروفا اقتصادية واجتماعية وسياسية قام من نادى بأن عالم الخبرة غير عالم الفكر ، ومن فصل بين الحواس والعقل ، بين العمل والتفكير أى بين الخبرة العملية والخبرة الفكرية . كما قام من ميز تمييزاً نوعياً بين ماهو فكري وماهو خلقى ، فمجال الاخلاق عنده ذو مشاكل تختلف اختلافا جوهرياً عن مشاكل مجال العلم ، وأسلوب التفكير فى المشكلة العلمية يختلف كل الاختلاف عن أسلوب حسم المشكلة الخلقية . وبنفس منطق التفكير قام أيضاً من نادى بأنه ليس ثمة علاقة أو ارتباط بين الجانب الفنى الجمالى فى الخبرة الانسانية وبين انجوانب الخلقية والفكرية والعملية . وهكذا وقر فى اذهان الكثيرين أن الخبرة الواحدة لايمكن أن تجمع بين هذه الجوانب المختلفة وأن التمييز بين أنواع الخبرات تمييز قاطع فاصل وليس اختلافاً فى نقطة التركيز وفى الاتجاه العام الذى يسود هذه الخبرة أو تلك وفى الفرض الذى نسعى اليه والذى يضبطها ويوجهها ويضفى على مكونات الخبرة وحدتها .

حقاً لقد قامت محاولات فكرية كثيرة لاعادة الوحدة الى نشاط الكائن الحي ولرؤية ذلك القاسم المشترك فى نشاط الانسان فى مختلف مواقف الحياة . ولكن معظم هذه المحاولات لم تنجح ، فى رأينا ، فى أن نرى الخبرة الانسانية فى وجدتها الأولية فى تكاملها واتصالها فى مجرى خبرى متصل الموضوع ومتصل الاجراءات . ولا نعرف فيلسوفاً نجح مثلما نجح جون ديوى فى هذا الصدد ، أى فى تأكيد وحدة الانسان ووحدة خبراته على تعددها . ولا تعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة ، أى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها واتصالها وتؤكد ضرورة النظر الى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى اطار ديمقراطى اقتصادى وسياسى واجتماعى . فهى هو ديوى يؤكد العلاقة بين الحواس والعقل ويرى أن العقل أى - التفكير - هو الوسيلة التى تصبح بها مشاركة الكائن الحي فى أحداث العالم المحيطة به - عن طريق الحواس - ذات معنى ، انه الوسيلة التى يستخلص بها المعانى والقيم ويحول بها الاشياء الى موضوعات مشحونة بالدلالات والمعانى . فالعقل هنا لم يعد شيئاً يتخطى الخبرة ويتعدها بعيداً ومعزولاً عنها . انما أصبح العقل هو التفكير الذى تتعدل به الخبرات الماضية وتضبط به

الخبرات الحاضرة . لقد أصبح التفكير شيئاً أصيلاً في الخبرة والعامل الموجه لمجراها وما هو يربط كذلك بين **الجوانب العقلية والانفعالية والعملية** في الخبرة ، فيؤكد أن الجانب الانفعالي هو ذلك الذي يربط أجزاء الخبرة الحية في كل واحد وسياق واحد ، وأن العنصر هو ذلك الذي يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، والعمل هو الذي يبرز لنا أن الكائن في حالة تفاعل مع الأحداث والموضوعات التي تحيط به . ويربط ديوى كذلك بين **الناحية الجمالية والفكرية والخلقية** في الخبرة ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة في خبرات الحياة اليومية فتراه دائماً ينتقد ذلك الاتجاه الذي ينتزع من الفنون العملية تلك القيمة الجمالية والذي يستبعد الخبرة الجمالية من حياة الناس الذين لا يرتبطون بالفنون الجميلة ارتباطاً كبيراً . فالفن عند ديوى متضمن انتاجاً وتلقواً - في جميع خبرات الحياة ، والخبرة التي يسود عليها الجانب الفني التي نسميها خبرة جمالية هي ، كأي خبرة أخرى ، تعبير عن التفاعل القائم بين الفنان وعالم الأشياء والأحداث . والفن في التحليل الأخير ليس إلا تعبير الفنان عن الأشياء الموجودة في الواقع في صور جديدة يختار فيها الفنان عوامل جديدة ويبرز فيها جوانب معينة ويضعها معاً في علاقات جديدة ، وهو بذلك يبرز مواقف الحياة في صور أكمل وأوضح مما تقدمه هذه المواقف اليومية وفي صور أكثر غناء وتنوعاً وجاذبية ودرامية من خبراتنا بالأشياء التي تبعثها الطبيعة من حولنا بصورة عشوائية . وكما حارب ديوى الاتجاه الذي فصل بين الحس والفكر ، وبين الفكر والانفعال ، وبين الفكر والعمل حارب أيضاً الاعتقاد بأن الاختلاف بين الفنان والمفكر اختلاف في النوع وليس في الإيقاع - على حد تعبيره - الذي يحدد التفاعل بين كل منهما وما يحيط به . فللمفكر لحظات جمالية رائعة عندما يرى علاقات جديدة ومعانٍ جديدة . وكذلك الفنان يقوم بعملية فكرية ربما لا تقل عن تلك التي يقوم بها الباحث العلمي ، فهو يعمل تفكيره وذكاءه لتحقيق علاقات معينة في العمل الفني ولاحدائه تكيفاً متبادلاً للأشياء في تكوين كلي . ويؤكد ديوى أن الفرق بين لوحات الفنانين المختلفين يرجع إلى اختلافهم في القدرة على التفكير وفي الحساسية في إدراك العلاقات الفنية والاجتماعية . وكما يربط ديوى بين الخبرة الفكرية والجمالية ، يربط كذلك بين الخبرة الفكرية والخلقية . فكما أن الخبرة الخلقية الذكية خبرة فكرية قوامها الربط بين السلوك ونتائجه ، فإن الخبرة الفكرية هي بدورها خبرة خلقية تلتزم بمعايير خلقية في البحث كمعايير الأمانة والموضوعية والمرونة والالتزام بالنتائج . . . وكلا النوعين من الخبرة يقوم في أحسن صورة على التفكير والروية والاختيار والنظر للمستقبل واستغلال ما لدينا من معارف وقيم كفروض موجهة لمجرى الخبرة . وهكذا يخلص ديوى السلوك الخلقى من النظرة الحدسية الذاتية ومن النظرة الاطلاقية الجامدة ويراه في إطار نسبي وفي سياق اجتماعي متطور . (١)

هذه لمحة خاطفة إلى تأكيد ديوى لوحدة الخبرة ، ذلك التأكيد الذي يعرضه في كتاباته المختلفة من أكثر من زاوية وبإصرار لا يعبث به

الكل ، وهو لا يكف في هذه الكتابات عن كشف النقاب عن تلك القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعمل عن جهل أو ذكاء على اقامة الحواجز بين الخبرات وعلى تأكيد نوعيه الاختلافات بينها . فهناك قوى تخشى أن يتجه التفكير العلمى الناقد الى المواقف الخلقية ويهملها أن تبقى مشكلات الناس دون ضبط وتوجيه ، وهناك قوى يهملها الاينزل الفن عن ارسنقراطيته وأن يرتبط بفنون الحياة اليومية . هذه القوى التي تعمل على اقامة الحواجز بين جوانب الخبرة هى بذاتها تلك القوى التي تعمل على عرقله انتشار العلم والديمقراطية .

ووحدة الخبرة هى المدخل الى فهم فلسفة ديوى التربوية ، أن كل ما قاله فى التربية ليس الا تأكيدا لضرورة اعداد المواقف التعليمية اعدادا يسمح بنمو خبرات الناشئة والكبار فى هذا الاتجاه التكاملى .



غير أن هناك بجانب ديوى فلاسفة آخرين تصدوا من زوايا أخرى لتأكيد وحدة الخبرة الانسانية واصابوا فيما تصدوا له نجاحا بعيدا . ومن أهم هؤلاء فى رأينا الفيلسوف الالماني المعاصر ، ارنست كاسير . فلقد خرج لنا كاسير بنظرة جديدة استمدتها من دراسته لتطسور الثقافات ، وجوهر هذه النظرية أن الرمز هو الأساس الوحيد للوحدة الوظيفية للخبرة الانسانية . فالرمز عنده هو القاسم المشترك فى جميع مناسط الانسان الثقافية عبر العصور ، أى فى الاسطورة والفن والأدب والدين والعلم . فالانسان — أيا كان المستوى الثقافى الذى وصل اليه — ليس الا ذلك الكائن الرامز الذى يخلق الرمز ليستخدمه فى بناء عالمه الأسطورى والدينى والفنى والسياسى والعلمى . وليس تطور التفكير الانسانى وانتقاله من مرحلة حضارية معينة الى أخرى الا انتقالا من طريقة الى أخرى فى استخدام الرمز . لهذا كرس كاسير معظم كتاباته لتحليل الرمز بصورة مختلفة (الأسطورى ، الدينى ، الفنى والعلمى) ورأى هذه الصور متداخلة متلاحمة فى متصل خبرى متطور (٢) .

فالرمز الأسطورى — الذى يعتبره كاسير الأرض التى نمت عليها صور الرمز الأخرى — يتميز بانفعاليته وحركته وتوحيده مع الموضوعات التى يرمز اليها ، وعالم الأسطورة « عالم درامى ملىء بالافعال والحركة والصراع ، عالم فيه الأشياء كلها اما خبيثة أو طيبة ، صدوقة أو معادية ، جذابة أو منفرة ، مطمئنة أو منذرة ... (٣) والرمز الأسطورى رمز مجسد ، بمعنى أن الانسان البدائى يعزو للرمز واقعا موضوعيا لوجوده فى الحقيقة . ويؤمن بالوجود انفعلى لما يدل عليه الرمز وبأن وجوده فى ذاته ولذاته وبأن له قوة خاصة به . فاذا كانت هناك شجرة تخيفه لانها تشبه عنده حيوانا مفترسا فان هذه الشجرة سرعان ماتصبح ذلك الحيوان الرهيب وتأخذ اسما يرتبط برهبتها ويتعامل معها هذا الانسان كما لو كانت ذلك الحيوان بالفعل . وترتبط بظاهرة تجسيد الرمز عند الرجل البدائى ظاهرة أخرى وهى ايمانه بسحر الرمز أى بقدرة الكلمة على أحداث آثار لا تتأتى بدونها . فالبدائى يستخدم السحر والدعاء

لتحقيق الظاهرة الطبيعية التي يريدنا ، كانزال المطر مثلا ، متصورا
ان لرموزه سلطانا مباشرا على الطبيعة .

ويؤكد كاسيرر ان الانتقال من الفكر الاسطوري الى الفكر الديني
انتقال طبيعي ، فكلاهما ينبع من نفس الظواهر الأساسية للحياة
الانسانية . ويقول اننا لانستطيع ان نحدد في تطور ثقافة الانسان
النقطة التي تنتهي عندها الاسطورة ويبدأ الدين . فلقد كان الدين خلال
تاريخه الطويل مرتبطا ارتباطا وثيقا بالعناصر الاسطورية التي كانت
متأصلة فيه . ان الاسطورة كما يؤكد كاسيرر هي دين بالقوة لا بالفعل ،
ويؤكد ايضا ان الرمز اللغوي والسحر اللفظي هما مفتاح الدين . ويرى
انه كلما أصبحت الوظائف التي يقوم بها الانسان أكثر تحديدا وتميزا
وتخصصا ، وكلما تطور اقتصاديا كلما اختفى جانب الغموض واللاتعین
والعمومية والتجسيد الرمزي في تفكيره الديني . (٤)

اما الرمز العلمي فيختلف كثيرا عن الرمز الاسطوري والديني .
فالرمز لا يكون علميا الا اذا تخلص من صفات الرمزین الاسطوري والديني،
أي تخلص من وظيفته السحرية وحلت محلها وظيفة تحديد وتقرير
وتحليل العلاقات . فالرمز العلمي ليست له قدرة سرية سحرية غامضة،
ولا تأثير له فيزيقي أو ميتافيزيقي مباشر ، فلا هو قادر على ان يغير
طبائع الاشياء ولا هو قادر على التأثير على ارادة الالهة والشياطين - وان
كان من الناحية المنطقية والاجتماعية ذا تأثير بالغ لانعرف له مدى .
والرمز العلمي رمز موضوعي على خلاف الرمز الاسطوري الذي يتسم
بانفعالاته وبتجسيد موضوعاته . (٥)

والرمز الفني فصيلة كاملة من الرمزية تعبر عن الدافع الخلاق
عند الانسان . والفنان عند كاسيرر يختلف اختلافا جوهريا عن العالم
ليس في قدرته على استخدام الرمز انما في نوع رموزه . فرمز الفنان
وان كانت تشبه رموز العالم من حيث كليتها وشمولها ، الا انها تتميز
بأنها مليئة بالأنغام والمشاعر الفياضة التي يحسها الفنان الفرد في توحده
وشركته مع الحياة . أما الرموز العلمية فلا بد ان تتجرد من مشاعر
العالم الفرد حتى تحقق معيار الموضوعية العلمية . ومعنى هذا ان
الخبرة الجمالية تقوم عند كاسيرر على الخبرة الاسطورية حيث
الانفعال الفياض والمشاعر المتدفقة والتركيز على الحدث المباشر . ولكن
كاسيرر لا يطابق بحال من الأحوال بين الاسطورة والفن ، تماما كما لا يطابق
بين الفن والعلم . فالخبرة الاسطورية أكثر محافظة من الفن ، فهي أكثر
تمركزا حول الماضي وتمسكا بالقديم بينما يقوم الفن بعملية تطهير
اجتماعي خطيرة . والفنان بالاضافة الى هذا ، لا يجسد رموزه وهو
يدرك ان لوحته أو تمثاله أو مسرحيته هي تمثيل للواقع وليست هي
الواقع ذاته . وباختصار يرى كاسيرر ان الفن يشارك العلم ، من ناحية،
في سعيه للتعبير عن « الصور الكلية » للحياة بشكل صادق وموضوعي ،
وهو من ناحية أخرى يشارك الاسطورة في أنه ينفث في هذه الصور فردية

وحرارة ودفع المشاعر والانفعالات . ولكن الفن في النهاية لاهو بالعلم ولا هو بالأسطورة (٦) .

هذه لمحة أخرى خاطفة عن نظرية كاسير في وحدة الخبرة . وهي تتسم أولاً باتجاهها الوظيفي في تفسير الخبرة في مستوياتها المختلفة ، وثانياً ، بتأكيداتها للاتصال والتداخل بين مختلف الخبرات بل لتواجد بعض هذه الخبرات في وقت واحد . أما عن الجانب الوظيفي في هذه النظرية فيتضح في تأكيدها بأن الرمز هو أداة الإنسان البدائي والمتحضر في تحقيق أهدافه . فالبدائي - كما رأينا - يستخدم الرمز في شكل سحر وتعزيم لكي يرشو الطبيعة لتغير مجرى الأحداث ، ويستخدم الإنسان للمعاصر الرمز للكشف عن أسرار هذه الطبيعة ولزيادة فهمه لها حتى يصبح أكثر قدرة على التحكم فيها . ومعنى هذا أن كلا الرجلين يستخدم الرمز واجهة مشكلاته في ظروف حياته . والرمز الديني كالرمز الفني وكسائر الرموز ، ويقوم ليؤدي وظيفة هامة في حياة الإنسان إذ يوفر له الشعور بالتوحيد والاتصال وبالتماسك الشامل مع العالم . أن الرمز دائماً أبداً ليس إلا وسيلة للتعبير عن الميول والاهتمامات والحاجات الإنسانية .

أما عن الاتصال والتداخل والتواجد بين هذه المستويات الرمزية أو - أن أردت - الخبرية فيؤكد أنها كاسير على وجه الخصوص عندما يتحدث عن المستويين الأسطوري والعلمي عند الرجل البدائي والمعاصر . فإذا كان الطابع الغالب على حياة الرجل البدائي هو الطابع الأسطوري فليس معنى هذا أن هذا الإنسان لم يفكر تفكيراً عقلياً على الإطلاق . لقد كان يعمل على تحقيق أهداف عملية مباشرة واتخذ لهذا أساليب عملية إيجابية فبنى القوارب ووضع الأدوات وشكل الأواني وزرع الأرض واصطاد الطيور والحيوانات ، وتطلب منه هذا أن يدرس الطيور والحيوانات التي يصطادها والتي يخشاها ودرس التربة التي زرعها والبيئة ومظاهرها وامكانياتها وهكذا أخلطت عند الإنسان الأول بدور العلم بالتفكير الأسطوري . والعكس صحيح عند الإنسان المعاصر ، ولقد عصر العلم والتكنولوجيا ، فهو لم يستطع بعد التخلص من التفكير الأسطوري في كثير من الحالات وبخاصة في تلك الظروف القاسية التي تعطل فيها قدرته على التفكير العلمي السليم . ويفرد كاسير كتاباً خاصاً لهذه الظاهرة ، ففي كتاب **أسطورة الدولة** يتحدث عن تفشي ظاهرة استخدام « السحر السيمانتيفي » في العصور الحسدية وفي القرن العشرين بالذات حيث يلجأ محترفو السياسة إلى فن أحداث استجابات مقصودة عن طريق انقوة الانفعالية للالفاظ التي لاتعبر عن واقع موضوعي والتي تكتسب الصفة الوهمية للرموز التجسدية . ويستهدف السحر الرمزي المعاصر اخماد القوى الناقدة لدى الجماهير واشعال كراهيتهم لمبدأ معين أو نظام أو فئة أو شعب أو أيديولوجية . . . ويقارن كاسير بين أسطورة الرجل البدائي وأسطورة القرن العشرين فيقول أنه على الرغم من اشتراكهما في ظاهرتي الانفعالية وتجسيد الرمز، إلا أن أسطورة الرجل

البدائي كانت نتيجة لنشاط لاشعوري ولخيال خصب وانفعال متدفق .
أما اسطورة الانسان المعاصر فتقوم على تخطيط مرسوم يستغل فيه
الانسان مهاراته التكنولوجية الرائعة وامكانياته الهائلة لانتاج تكتيك
جديد للاسطورة . (٧)

والتفكير الاسطوري مازال أيضا قائما في تفكير كثير من العلماء
المعاصرين على الرغم من النجاح الباهر الذي احرزوه . فكثيرا ما ينظر
العلماء الى تقسيماتهم وتصنيفاتهم ومفاهيمهم العلمية على أنها تقسيمات
قائمة بالفعل في العالم وثابتة فيه لا تتغير وينسون أنها مجرد تنظيم فكري
وفروض تستهدف تنظيم التفكير العلمي وتوجيهه .
وأخيرا رأينا عند حديثنا عن الفن أنه يجمع في ثناياه من الخبرة
الاسطورية والعلمية ، ورأينا كذلك أن الخبرة الدينية تقوم على الخبرة
الاسطورية .



المغزى التربوي لفلسفة الصور الرمزية

إننا على الرغم من اختلافنا مع كاسير في بعض النواحي التي
لايسمح المجال هنا للخوض فيها (٨) ، نعتزف بأن موقف كاسير موقف
جريء غني بالامكانيات والمغزى التربوي التي لم يهتم كاسير نفسه
بإبرازها . فالجانب التربوي لم يحتل عنده مركزا رئيسيا كما احتل
هند ديوي . ومع ذلك يمكننا في ضوء العرض السابق أن نستخلص
المغزى التربوي التالية :

١ - رأينا أن الرمزية هي أساس وحدة الخبرة الانسانية وانها
تختلف باختلاف المراحل المختلفة لتطور الانسان ، وأننا لانستطيع أن
نتذوق الرمزية في أي مرحلة من هذه المراحل الا اذا رايناها في منظور
المراحل الأخرى . وبعبارة أخرى ان فلسفة الصور الرمزية ليست سوى
فلسفة التطور الثقافي . ويمكن ترجمة هذه الفلسفة الى برامج دراسية
توقف المتعلم على تعدد الثقافات واتصالها . أننا نحتاج الى أن نجعل
المتعلم ينظر للثقافات المختلفة - أيا كان مستواها في السلم التطوري -
من الداخل وليس من الخارج بمعنى أن يقف على دوافع وأساليب
وأهداف الثقافات المختلفة وعلى الكيفية التي تفسر أو تبرز بها كل
ثقافة نفسها وتفسر موقفها من العالم . إن التربية التي تسعى الى
احداث مزيد من التفاهم والتماسك العالمي تسعى الى تزويد الطلاب
بنظرة تقدير وتعاطف الى الثقافات المختلفة ، نظرة لا تقتصر على الفهم
الأكاديمي الجاف . ولا يقل عن هذا شأننا أن تؤكد التربية اتصال الثقافات
وأن الانتقال من مرحلة ثقافية الى أخرى ليس انتقالا بقدر ما هو اتصال
ونمو . ان حياة الانسان هي حقا حياة صيرورة وتطور . ولا شك أن
لهذا التأكيد الاتصالي ووحدة الخبرة الانسانية على مر العصور أهمية
القصوى في كتابة التاريخ وتدريسه . فلم يعد التاريخ الآن تاريخ أفراد
وأسماء وأحداث لارابط بينها ، إنما هو تاريخ هذه الدراما الثقافية المثيرة

التي ينساب كل فصل فيها فيما يليه من فصول ويكتسب كل فصل معناه ومعزاه في منظور المسرحية كلها .

٢ - المفزى الثانى لفلسفة كاسيرز يدور حول نظريته الوظيفية للطبيعة الانسانية وللخبرة أيا كان مستواها الثقافى . والمفزى للتربوى لهذا التأكيد الوظيفى مفزى مألوف لكل من له المام بالاتجاه التجريبي التربوى الذى يقترون باسم ديوى ومدرسته . فهو لاتجاه يؤكد أهمية الخبرة الحاضرة الجية التى تقوم على السلوك وتحمل نتائجها ورؤية العلاقة بين الفعل وآثاره ، والتى تؤكد أهمية الدافع والهدف فى السلوك .

٣ - ان اللغة والدين والفن والعلم رموز ثقافية ولا بد من النظر انيها نظرة وظيفية متطورة . فاللغة لاتشير كما يقول لالاسيكيون الى ماهيات مستقلة قائمة بذاتها ، ولكنها تتحدد فى ضوء الاهتمامات والأغراض الانسانية التى تتغير باستمرار . ان تفاعلات الحياة هى المجال للوحيد لنشأ الرموز والمعنى وهى مجال نموه وتطوره . ومتى أخذنا بهذا الموقف من اللغة ونظرنا اليها على انها وسيلة ثقافية لا يمكن للانسان الاستغناء عنها فى عملية تبادل الخبرة وتحريرها ، أصبح لزاما علينا ان نطلق موقف المدرسة التقليدية فى اللغة واساليبها الشكلية فى تدريسها . ومفسه التربية التى تقوم على فلسفة كاسيرز لابد ان تعنى بتدريس الدين والفن وتوفير لهما من العناية والوقت ما يوازى أهميتهما فى حياة الناس . فعن طريق الأدب العظمى يتذوق المتعلمون روح الاخلاص والولاء والمثابرة التى اتصف بها أصحاب الرسالات الخلفية ويكتسبون ذلك الشعور بالتوحد والانسجام مع الطبيعة . وعن طريق الفن يتعمق لدى الدارسين ذلك الشعور بكلية الوجود وبدور الانسان فى أن يكشف أنماطا جديدة وإيقاعات جديدة فى الحياة عن طريق التعبير الرمزى الذى يجمع بين صفات الفرد الذاتى والموضوعية العلمية كما رأينا . وبعبارة أخرى يمكن للطلاب عن طريق الفن والدين ان يكتسبوا السمات الايجابية للخبرة الاسطورية ، اى سمات كليه الخبرة وشمولها واحتفاظها بتدفق المشاعر والانفعالات وحرارتها . وأخيرا يأتى دور العلم فى العملية التعليمية . والعلم عند كاسيرز هو - كما رأينا - المرحلة الأخيرة لنمو العقل للانسان . أنه أعلى وأسمى ما تصل اليه الثقافة الانسانية ، وهو مثل سائر مناشط الانسان ينبع من احتياجات واهتمامات وأهداف أناس يعيشون فى ظروف معينة . وتدريس العلوم لابد ان يبرز ان تاريخ العلم انما هو قصة تلك المخاطرات الانسانية لاعادة تشكيل قوى الطبيعة وتوجيهها فى ضوء هذه الاحتياجات والأهداف الاقتصادية والاجتماعية . غير أن هناك دورا آخر للعلم باعتباره منهجا للتفكير الموضوعى الناقد يتلخص فى محاربته الاساطير والخرافات وفى حماية الناشئة من الوقوع تحت سحر الألفاظ . اننا فى الجمهورية القريبة مثلا نحتاج الى تزويد الدارسين وكافة المواطنين بمنهج العلم فى التفكير حتى يميزوا بين ما هو أسطورة أو خرافة وما هو علمى وحتى لاتقف هذه الخرافات والاساطير فى طريق الجهود الثورية لبناء

الاشتراكية . كما يحتاج الى تزويهم بمنهج العلم حتى يتكشفوا تلك الأساطير التي ينشرها الأعداء من حولنا ويروجون لها بثتى الأساليب معتمدين فى ذلك اعتمادا كبيرا على السحر السيمانطيقى .

وأخيرا نقول ان فلسفة كاسير فى الخبرة تلتقى فى كثير من نقاط تأكيدها مع فلسفة ديوى ، وان كليهما يحاول ان يعيد لمفهوم الخبرة تكامله وشموله واتصاله ، ولكلا الموقفين مغازى تربوية مشتركة كفيلة باقامة برنامج تربوى متكامل يسمح بنمو خبرات المتعلم نموا متكاملا متوازيا متصلا .

هوامش ومراجع

(١) يجد القارئ هذا التأكيد لوحدة الخبرة من زوايا مختلفة فى الكتب التالية على وجه الخصوص :

J. Dewey, Human Nature and Conduct, Democracy and Education, Ethics, Experience and nature, Art and Experience.
(٢) يعبر كاسير عن فلسفة الرمزية فى كتبه التالية .

Ernst Cassirer. The Philosophy of Symbolic Forms, 2 vole. New Haven : Yale University Press, 1953-55; An Essay On Man, New Haven, Yale University Press 1944, The Myth of the State New Haven, Yale Un. Press, 1946.

(3) Ernst Cassirer, An Essay on Man, p.45. (4) Ibid, pp 87, 96.
(5) Ibid., p. III. (6) Ibid., 226 (7) **The Myth of the State, pp. 282-88 :**

(٨) صادق سمعان : « الرمزية فى فلسفة ارنست كاسير » فى المجلة عدد ديسمبر ١٩٥٣ .



الآلات التعليمية ..

هل تعوق عملية التعليم أو تسهم في إنجاحها

للدكتور يوسف محمود الشيخ
المدرس بكلية التربية

يهتم علماء النفس بوجه خاص اهتماما كبيرا بالآلات التعليمية لأنها نبتت أساسا في معامل علم النفس ولأنها تطبق أحد المبادئ الهامة في التعلم وهو مبدأ « التدعيم المباشر » . وتثير هذه الآلات اهتمام رجال التربية إذ أنه من الممكن استخدامها في التدريس الأسرع في أنواع معينة من التعليم وجعلها أكثر عمقا وأقل تطلبا للجهد ولأنه قد يترتب على استعمال هذه الآلات في التعليم تعويض النقص في عدد المعلمين الأكفاء .

وتعرف هذه الآلات بأسماء مختلفة منها « الأجهزة التعليمية » « والكتب البرنامجية » و « أجهزة التدريب » . وتهتم بعرض المادة أو الأعمال التي يطلب من المتعلم أدائها كما تتيح له ألوانا مختلفة من النشاط أو تقوم بتصحيح الأخطاء أو صوغ الاستجابات . ويخشى أن تشجع هذه الآلات سلبية الدارس ما لم يقم المعلم بدور جوهري قبل العرض وبعدم .

وإذا أردنا أن نميز بين هذه الآلات وبين الوسائل التعليمية . نجد أن الثانيه تهتم أساسا بدور العرض في التدريس وتعتبر مكملة للمحاضرات والكتب المقررة وبذلك تسهل مهمة المعلم بعرضها المادة فتجعلها شائقة واضحة فيتعلم الطلاب . وثمة وظيفة أخرى قد تسهم فيها الوسائل التعليمية بقدر يسير يتمثل في التفاعل المثير بين المعلم والتلاميذ في الفصول المحدودة العدد . لكيلا نضحى الآن بهذا التفاعل لاضطرارنا إلى تعليم أعداد كبيرة من أفراد يتبقى على المعلم أن يحقق هذا التفاعل بصورة ما تبقى بالفرض المنشود . ويخشى في حالة انتشار الآلات التعليمية أن يتحول التلميذ إلى مجرد مستقبل سلبي لما يلقي عليه .

كيف تطورت الآلات التعليمية :

لقد اقتضت الأجهزة الأولى على تدريس مجموعة ثابتة من المعلومات كما اقتصر دور الدارس على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة . واهتمت الأجهزة أول الأمر بتعليم محتوى محدد من المادة كالهجاء والحساب وذلك بصوغ الاستجابات خلال قائمة محددة كذلك . أما الأجهزة الحديثة فهي أكثر مرونة لأنها تجعل ما تعرضه متوقفا على أداء الفرد الراهن أو على مجموعة من أعماله السابقة . وتميل إلى تكييف التعليم حسب مستوى قدرة الدارس وتحصيله .

ولقد نمت الآلات التعليمية نتيجة للمحاولات التي بذلت لزيادة كفاية عمليتي التعليم والتعلم . وقد تحققت هذه الزيادة باستخدام الآلة في المواد الدراسية التي يمكن تنظيمها وبذلك حررت المعلم من بعض الأعمال الروتينية . وأصبح يستطيع استغلال خبراته وكفاياته العلمية في نواحي التربية التي تعذر إخضاعها للروتين .

ويعتبر « برسي » Pressey من الرواد الأوائل في هذا الميدان ، بدأت أعماله قبيل عام ١٩٢٠ واستمرت بضع سنين ثم أهملها غالبية علماء النفس فتوارت في ظل النسيان . وتغيرت الحال بعد ذلك بتأثير عاملين هامين ، أولهما ازدياد فهم عملية التعلم ، وثانيهما التقدم الذي طرأ على نواح معينة في « التكنولوجيا » . ولقد اعتقد « برسي » أنه يستطيع المحافظة على الفائدة التي تُجنيها من الاختبارات الموضوعية وذلك بتصميم أجهزة الفكرة الرئيسية فيها أنها تقوم بقسط كبير من الأعمال الروتينية المرتبطة بتقديم المادة وتسجيل استجابات التلاميذ وإخبارهم بصحة هذه الاستجابات في الحال . وفعلًا تم تصميم عدد كبير من تلك الأجهزة . وظن العلماء عندئذ أن التعلم أصبح على درجة كبيرة من الكفاية نظرا لنشاط الدارس ومعرفته لأخطائه وتركيز جهده على تصحيح تلك الأخطاء ، فأحب التلاميذ العمل بهذه الأجهزة ووفرت للمعلم وقتا كبيرا وجهدا مضميا . وإذا ألقينا نظرة فاحصة على تلك الأجهزة رأينا أنها تعبر عما كان معروفا وقتئذ من علم النفس التربوي ومن تنظيم مواد المنهج .

ولقد صمم « برسي » أجهزته لاختبار الذكاء والمعلومات وما إلى ذلك بطريقة آلية . وعند استخدام هذه الأجهزة ينتبه التلميذ إلى السؤال في اختبار الاختيارات من عدة استجابات ثم يضغط على زريقابل الاستجابة المختارة ، فإذا كانت إجابته صحيحة يظهر أمامه السؤال التالي ، أما إذا أخطأ فلن الجهاز يبين له ذلك الخطأ ، وعليه عندئذ أن يعيد الاختيار من جديد إلى أن يصل إلى الإجابة الصحيحة . ومثل هذه الأجهزة لا تقوم بالاختبار والتصحيح فحسب بل إنها تعلم في نفس الوقت . وبمقارنة الأجهزة الآلية بالاختبارات الموضوعية أو غير الموضوعية نجد أن الأجهزة إذا صممت ثم أعيدت إلى التلاميذ بعد عدة أيام فلا شك أن التعديل الذي قد يطرأ على سلوك الدارس سوف يكون أقل مما إذا تلقى الدارس الجزاء على الفور ، إذ أن للتدعيم المباشر الذي يلقاه الدارس من الجهاز الآلي أثرا تعليميا هاما . وثمة فائدة أخرى لهذه الأجهزة تتمثل في أنها سوف تسمح لكل دارس بأن يمضي قدما في تحصيله حسب قدرته وسرعته الشخصية .

وأخفقت أجهزة « برسي » وساعد على إخفاقها أنها جاءت قبل أوانها في وقت لم يكن عالم التربية مستعدا لها فيه ثم أنها كانت تتعارض مع النظرية السيكلوجية للتعلم . ومع ذلك فإننا نذكر « برسي » لجهوده المشكورة فهو أول من أكد أهمية « رجوع الاثارة » Feedback في التربية ، ثم أنه اقترح نظاما يستطيع كل تلميذ أن يسير فيه حسب سرعته ، كما أنه شعر بشدة الحاجة إلى أجهزة رئيسية لتحقيق

الأغراض السابق ذكرها . ولقد تصور آلة تسمح للتلميذ أن يلعب دورا إيجابيا في عملية التعلم .

وعلى العموم فإن تطوير أجهزة التدريب أو التدريس لم يحدث إلا في أثناء الحرب العالمية الثانية ، وظهر ذلك المصطلح حديثا عندما انتشر استعمال الأجهزة الآلية في التعليم . ولقد استعملت هذه الأجهزة في تعليم كثير من النواحي التطبيقية كالمهارات الحاسوبية الحركية مثل الطيران أو تشغيل أجهزة الرادار أو تصويب قذيفة إلى هدف متحرك بسرعة كبيرة . وأدى النقص في عدد المعلمين إلى صعوبة تدريب الدارسين تدريبا فرديا كما أدى ضغط الظروف الموجودة وقتئذ إلى استحالة الانتظار حتى تنمو تلك المهارات بالتدريج داخل حجرة الدراسة أو عن طريق الأساليب الجمعية الأخرى .

ولقد قللت أجهزة التدريب الأجهزة الحقيقية في عرضها للبيانات اللازمة للعمل الصحيح كما سرت التدريب الذي يحتاج إليه لائق العمل وذلك تحت ظروف أحسن من المواقف الحقيقية . ومن الأمثلة الحديثة التي توضح ذلك التغيرات التي طرأت على عالم الطيران المدني ودخوله عصر النفاثات ، إذ أعيد تدريب الطيارين كي يستطيعوا قيادة ذلك النوع من الطائرات . ولا شك أن التدريب على العمل الصحيح قد تم على الأرض حيث لا تؤدي الأخطاء أثناء التعلم إلى أضرار جسيمة تلحق بطائرة باهظة التكاليف أو بأرواح الركاب .

وخلال الحرب العالمية الثانية اهتمت التطبيقات التي دعت إليها الحاجة الملحة بتنمية المهارات الحاسوبية الحركية . وفي الفترة التي أعقبت الحرب تبين إمكان استخدام أجهزة التدريب في تعليم المهارات المعرفية أيضا . وحتى عام ١٩٥٥ كان معظم العمل في المجال الخاص بأجهزة التدريب قاصرا على الهيئات العسكرية .

أنواع أخرى من الآلات :

ازداد فهم علماء النفس لعملية التعلم نتيجة للدراسات العديدة التي أجريت على الكائنات البسيطة ، وأمكن تطبيق تلك النتائج على الإنسان إلى حد يشير الدهشة ، وكان لذلك أثر كبير في أعداد كثير من الآلات التعليمية التي تتماشى مع النظرية السيكلوجية ومبادئ التعلم ففي عام ١٩٥٨ بدأ اهتمام « أسكنر » Skinner بالآلات التعليمية وضم حوالى خمسة أنواع مميزة تجمع بين ملامح الأجهزة المبكرة ووظائفها . ونعل أضافته الفريدة كانت في وضع برنامج المحتوى وخاصة في صوغ الاستجابات ولقد كان ذلك نتيجة مباشرة لتجاربه التي أجراها على الحيوانات . وتبدو برامج « أسكنر » فعالة في مجالات معينة ذات محتوى ثابت مثل الهجاء والحساب .

ويبين « أسكنر » أنه من الممكن أن يطلب من التلاميذ ابتداء من المرحلة الإعدادية حتى مرحلة التعليم العالى أن يقارنوا استجاباتهم بمادة مكتوبة يعرضها الجهاز . فتكتب المادة على ثلاثين إطار تحيط

باسطوانة « مقاس . ٣ سم » ويضع التلميذ الاسطوانة في الجهاز ويفلقه . وعندما يشرع التلميذ في تشغيل الجهاز يظهر امامه اطار واحد ماعدا جانب منه ، ويكتب استجابته على شريط من الورق يظهر من فتحة اخرى بالجهاز . ثم يحرك التلميذ رافعة في مقدم الجهاز تحرك بدورها ما كتيبه تحت غطاء شفاف ، وتكشف في الوقت نفسه عن الاستجابة الصحيحة التي كانت مختفية في جانب الاطار . وعند اتفاق الاستجابتين يحرك التلميذ الرافعة في حركة أفقية يتسبب عنها ثقب الورقة مقابل استجابته فتسجل بذلك صحة هذه الاستجابة . ويترتب على هذا كله اختفاء الاطار السابق وظهور اطار جديد .

ويستمر التلميذ الى ان ينتهى من استجاباته الى جميع الاطارات ثم يعيد تشغيل الجهاز فتظهر في هذه الحالة الاطارات التي اخطأ في استجاباته اليها . وعندما تدور الاسطوانة دون توقف يكون ذلك ايذانا بانتهاء الموضوع .

تصنيف الأجهزة التعليمية :

لقد صنف « بورتير » Porter (١٩٥٨) الأجهزة التعليمية الى ثلاثة أنواع هي :

١ - أجهزة المثير :

Stimulus Devices أ وهي تلك الأجهزة التي تعرض على المتعلم بعض البيانات بطريقة أو بأكثر . وتبين في الغالب كيفية عمل الشيء أو الظروف التي يمكن أن يتم تحتها ذلك العمل . وتمثل النماذج وأجهزة الاسقاط والفونوغراف وما اليها هذا النوع من الأجهزة . وينبغي أن نبين أنه بينما تقدم هذه الأجهزة المادة الدراسية الى المتعلم ، إلا أنها لا تتطلب بالضرورة أي فعل من جانبه . وبذلك فالتعلم ليس مؤكدا في هذه الحالة ، ولذا يقترح « بورتير » اعتبار هذا النوع من الأجهزة وسائل تعليمية معينة وليس آلات تعليمية .

٢ - أجهزة الاستجابة Response Devices : وهي الأجهزة

التي تيسر للمتعلم فرصة ممارسة بعض أنواع النشاط ، وتستعمل في العادة لجمع البيانات أو معالجتها . ومثل هذا النوع من الأجهزة الآلات الكاتبة والحاسبة وأجهزة التسجيل وما اليها . ويسمح جهازا لاستجابة للمتعلم أن يمارس بعض ألوان من النشاط ولكن لا يزوده بالضرورة بالمادة الدراسية التي يتدرب عليها . ولهذا السبب يقترح « بورتير » اعتبار هذا النوع من الأجهزة أيضا وسائل تعليمية معينة وآلات تعليمية .

٣ - أجهزة المثير والاستجابة : Stimulus-Response Devices

يعرض هذا النوع من الأجهزة البيانات على المتعلم ويتطلب منه الاستجابة اليها . وبالإضافة الى ذلك قد تختلف الاستجابات عند استخدام تلك الأجهزة ويتوقف ذلك بالطبع على سلوك المتعلم . ويعتبر جهاز « برسي » للاختيار من بين عدة استجابات وأجهزة « اسكندر » أمثلة جيدة لأجهزة المثير

والاستجابة . ويرى « بورتر » أن هذا النوع من الأجهزة هو ما يمكن تسميته « بالآلات التعليمية » نظرا لعدم تطلبها معلما يتوسط العلاقات بين الآلة والمتعلم . ولقد ميز بعض أنواع من أجهزة المثير والاستجابة منها « المدعم المباشر » Immediate-reinforcer الذي يعرض على المتعلم المشكلة ثم يزوده بنتائج استجاباته مباشرة . ويجب ملاحظة أن هذا النوع من الأجهزة معد ليلائم سرعة المتعلم كأجهزة « برسي » للاختيار من بين عدة استجابات وكذلك أجهزة « اسكنر » . وثمة نوع آخر من أجهزة المثير والاستجابة أسماه « بورتر » محدد الخطوة . وهو جهاز يعرض مواد المثير لفترة زمنية معينة ثم يقدم بعد ذلك الاستجابة الصحيحة سواء حاول المتعلم أن يجيب أو لم يحاول . وتوضح « طبله التذكر » memory drum التي غالبا ما استخدمت في البحوث السلوكية الخاصة بظاهرة التعلم - هذا النوع من الأجهزة

ويبدو أن النوع الأول من هذه الآلات وهو « المدعم المباشر » يكون مجديا للاستعمال في حجرة الدراسة لأنه ينبغي أن ننظر بعين الحذر إلى تقسيم « بورتر » للآلات التعليمية إذ من الممكن جدا أن يطرأ أي تعديل طفيف على جهاز المثير أو جهاز الاستجابة فيحيله إلى جهاز للمثير والاستجابة .

الوصف الوظيفي للآلات التعليمية :

يتضمن الوصف الوظيفي لتلك الآلات الوظائف التعليمية التي يمكن أن تؤديها الآلة وتشمل هذه الوظائف ما يأتي :

- ١ - تخزين المحتوى أو المادة التي تهدف الآلة إلى تعليمها .
- ٢ - تنظيم ذلك المحتوى تمهيدا لعرضه .
- ٣ - العرض أو التعبير عن عناصر معينة أو محتوى معين يطلب من الفرد أن يؤديه .
- ٤ - الاستجابة واعطاء الدارس بيانا خاصا بنشاطه .
- ٥ - تفسير الأداء أو تفسير ما قام به الدارس .
- ٦ - تسجيل نتيجة ما قام به الدارس .

وقد تختلف الآلات التعليمية بالنسبة لعدد الوظائف الأساسية التي تؤديها ، وكذلك قد تختلف بالنسبة للمستوى الذي يتم عليه ذلك الأداء . ولعل من المفيد أن تعرض الوظائف المذكورة في عدد من الأجهزة المختلفة .

- ١ - يضم مخزن الجهاز مكتبة للمواد والوسائل التعليمية وتختلف الأجهزة في هذا الصدد . فقد يتكون المخزن من صندوق يضم بطاقات المفردات أو قرصا في جهاز « اسكنر » أو عناصر في اختبار للاختيار من بين عدة استجابات كما في جهاز « برسي » وجهاز « بيترسون » . وتختلف سعة المخزن باختلاف نوع الجهاز ، فقد يضم الجهاز ٢٠ عنصرا من البيانات أو يتجاوز هذا القدر تجاوزا كبيرا . وتعتبر أجهزة

« برسى » و « بيترسون » و « اسكنر » من بين الأجهزة ذات السعة المنخفضة .

أما مرونة خزن المواد فلازمة لكي تراعى المواد الفروق الفردية بين الدارسين . وتنعدم المرونة تماما في بعض الأجهزة حيث يوجد نموذج ثابت كما في جهازى « برسى » و « واسكنر » وعلى النقيض من ذلك بالميكرو فيلم وتزداد المرونة كلما تقدمنا خلال المحتوى الدراسى ، ففي حالة المواد الدراسية الأساسية في المدرسة الابتدائية - كالأهجاء مثلا - نحتاج الى قليل من المرونة - أما بالنسبة للقراءة والحساب فاننا نحتاج الى شيء أكثر من المرونة . وتصل هذه المرونة الى درجة أكبر فتصل قد تصل المرونة حدا كبيرا جدا في - نة جهاز الاسقاط الخاص الى أعلى مستوياتها في المجالات التى تتطلب ابداعا أو مهارات لحسل المشكلات .

وتستدعى ملائمة المرونة للقدرات الفردية عند الدارسين قياس أدائهم . ونظرا لأن علماء النفس قد اتخذوا وجهات نظر مختلفة أزاء القياس فجدير بنا أن نناقش دوره ، إذ أنه لأهمية لقياس أداء الفرد في أجهزة « اسكنر » و « برسى » و « بيترسون » حيث أنها لا تغير في برنامج عرض المحتوى . ولقد بين « اسكنر » أنه راعى في أجهزته الفروق الفردية ، فانشخص السريع الذى يعرف المادة يستطيع أن يتقدم حسب سرعته فيكفيه أن يستعرض المادة مرة واحدة فحسب . وبالنسبة لمثل هذا الشخص تعتبر المحاولة الأولى اختبارا لإجادة المادة أكثر منها نتيجة تعليمية .

واقد ناقش كثير من علماء النفس العلاقة بين الآلات التعليمية وأجهزة القياس فانكر « اسكنر » ضرورة القياس ، بينما أوضح غيره أن الجهاز المستخدم في القياس يهتم بخاصتى « الصدق والثبات » في حين تهتم الآلة التعليمية بالانتقال Transfer أما « أوكيتز »

فينسق بين وجهتى النظر المختلفتين ، فيذكر أن التمييز بين جهاز للقياس وجهاز تعليمى أمر يتعلق بالاستخدام أكثر منه بالمظهر ، فكل النوعين يستخدم في تصميمه نفس المادة بتحليلها وترتيبها ، ويتطلب تقديرا لما أحرزه الفرد قبل أن يمضى قدما نحو محتوى جديد وبذلك تراعى الفروق الفردية ونضمن أن تكون المواد في مستوى قدرة المتعلم لا على فتؤدى به الى اليأس أو أقل فتؤدى به الى الشعور بالتفاهة والاستهتار . ولقد بين بعض علماء النفس أن التقويم لا يختلف عن التعليم من حيث الغرض أو الطريقة أو المواد . ويمكن تمييزه عنه عندما يكون الغرض الأساسى إصدار حكم خاص بالتحصيل الدراسى للتلميذ .

٢ - تنظيم المادة وعرضها : تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الآلات التعليمية ويتأثر البرنامج بعاملين هما التخزين والاداء المتوقع من جانب المتعلم . ويتحكم ذلك الاداء المتوقع في نمط العرض الثابت . كما في أجهزة « اسكنر » وغيرها - إذ يجب على جميع الأفراد أن يمضوا

خلال نفس العملية وبنفس الترتيب . وتتميز بعض الأجهزة بمرونة كبيرة في عرضها للبرنامج وتهتم بالمهارات المتعلقة بحل المسائل فتسمح للطالب أن يجمع بياناته ويحدد منها ما هو مناسب ثم يضع حله للمسألة . وفي الوقت نفسه تيسر هذه الأجهزة تسجيل نتائج العملية التعليمية باعتبار أن هذه النتائج تعطى فكرة مبدئية عن النتيجة النهائية .

٣ - تهيئة العرض الذي يستجيب إليه التلميذ : قد يتطلب ذلك في الآلات التعليمية وضع سؤال يقرؤه التلميذ أو عبارة أو فقرة تفسر على أساس استجابات للأسئلة المكتوبة أو مجموعة من العبارات يضيف إليها التلميذ العناصر المحذوفة منها . ويجب أن يكون العرض مناسباً لكل من المستوى الذي هو موضع الدراسة والأهداف المنشودة ومستوى أداء التلميذ .

٤ - الاستجابة أو الوسيلة التي يمكن الطالب أن يستجيب بها إلى مثيرات معينة خاصة بالمشكلة : ويتضمن ذلك أن يضبط التلميذ على زر في جهاز « برسي » أو أن يستخدم مادة كيميائية في أجهزة « بيترسون » أو يضبط على مجموعة من الأزرار لاحتداث ضوء أو عدة أضواء في بعض الأجهزة الأخرى . وقد يستدعي الأداء أن يستجيب التلميذ استجابة واحدة أو عدداً من الاستجابات .

٥ - تقويم الأداء : والغرض منه تحديد ما إذا كانت استجابات التلميذ صحيحة أم لا .

وفي هذه الحالة تحدث إشارة إلى « الضابط » وقد يترتب على تلك الإشارة أن يحدد الجهاز المسألة التالية التي سيعرضها الجهاز . وتضطلع معظم الأجهزة بنوع بسيط من التقويم : فعادة لا يعرض الجهاز فقرة جديدة قبل أن يجيد الدارس الفقرة المعروضة عليه ، وفي أجهزة أخرى يستمر عرض السؤال أو الفقرة إلى أن يصل الشخص إلى الاستجابة الصحيحة ، ثم يشرع بعد ذلك المعلم أو التلميذ بالتقويم النهائي .

٦ - تسجيل نتيجة الأداء : تسجل الآلات التعليمية البيانات الخاصة بأداء التلميذ كما دل عليها تقويم الأداء . وتستخدم طريقة التعلم المعدل Adjusted learning التي تتضمن التخلص من المثير أو العمل واستبعاده من الممارسة ، بعد بلوغ محك معين للأداء . واول من وصف هذا النوع من التعلم كان وودرث Wood Worth

عام ١٩١٤ . وتستخدم هذه الطريقة على نطاق واسع في أجهزة « أسكنر » و « برسي » و « بيترسون » . ويستطيع المعلم الحصيف أن يفحص أداء التلميذ ويبين النقاط التي تعد الممارسة الإضافية عندها أمراً ضرورياً . وبعد تسجيل الأداء مرغوباً فيه خاصية إذا كان الغرض هو دراسة عملية التعلم ونتيجته . وحتى « أسكنر » - الذي يثير الجدل ضد هذا التسجيل على أساس أنه يعرقل عملية الاختبار

- يعترف بأن « جداول التدعيم » Schedules of reinforcement

من الممكن أن تكون فعالة في عملية التعلم . ووظيفة تسجيل الأداء هي الحصول على سجل لاستجابات التلميذ يتمثل في الثقوب وعلامات القلم في أجهزة « برسي » وفي شريط الورق المدون عليه الاستجابات في أجهزة « اسكتر » .

كيفية تصميم هذه الآلات :

يجب أن يتم تصميم الآلة التعليمية في ضوء وظيفتها المرجوة أو هدفها المنشود . وهذه الوظيفة وذلك الهدف يحدداهما عالم النفس الذي يجب أن يكون على بينة مما سوف تقوم الآلة بتدريسه ومحتوى المهارات أو المعلومات اللازمة لبلوغ ذلك الهدف والعمل على تنظيمها .

أما عن الأهداف فإنها تتطلب تحديداً ووضوحاً في حالة الآلات التعليمية قد يكون أكثر مما يكون عليه الحال في التدريس المعتاد . فقد تكون الأهداف في التدريس العادي غامضة أو مصوغة في عبارات عامة ومن الممكن أن يعاد النظر فيها لتغييرها . كما أن المعلم يستطيع أيضاً أن يقوم بمهمته حتى على الرغم من عدم تحديد الأهداف ووضوحها وكثيراً ما تكون الأهداف غير محددة . أما في الآلات التعليمية فإن الأهداف تحدد كلاً من المواصفات المطلوبة لصناعة الآلة وكذلك المواصفات الخاصة بالمحتوى . ويندر أن توجد مقترحات خاصة بالمواصفات المتعلقة بانتقاء المادة التعليمية وتنظيمها . والمعتاد أن ينظر إلى هاتين الناحيتين على أنهما فن ، ولا يجد مصمم الآلة إلا النذر اليسير الذي قد يفيد في انتقاء المادة وتنظيمها . وربما كان « اسكتر » أول من واجه ذلك بطريقة موضوعية فكان ذلك أهم ما أسهم به نحو نمو الآلات التعليمية وتطورها .

الآلات التعليمية ومبادئ التعلم :

لقد وجه علماء النفس جزءاً كبيراً من أبحاثهم نحو فهم عملية التعلم ، أساساً بدراسة المتغيرات التي تؤثر في سرعة التعلم والنسيان . وكان نتيجة لهذه الجهود ظهور عدد من مبادئ التعلم الثابتة التي يمكن الاستفادة بها في تصميم موقف تعليمي فعال . ولخص « اسكتر » (١٩٥٤) وجلبرت (١٩٥٨) تلك المبادئ التي أدت بعدد من علماء النفس أن ينظروا بعين الاعتبار إلى نمو الآلات التعليمية وتطورها لتستخدم داخل حجرات الدراسة . ولعل من المفيد أن نعرض هذه المبادئ في عبارات مبسطة على النحو الآتي :

أولاً : يحدث التعلم بسرعة أكبر إذا أقدم التلميذ على الممارسة الدراسية بنشاط وفاعلية : ففي بداية التعلم قد يستفاد ببعض الوقت الذي ينقضي في ملاحظة شخص آخر أو الاستماع إليه عندما يقوم بأداء الأفعال المطلوب تعلمها ، ولكن التلميذ يصير أكثر مهارة لو أنه مارس هذه الأفعال بنفسه . وينطبق هذا المبدأ على المهارات اللفظية تماماً كما ينطبق على المهارات غير اللفظية . ولكن للأسف مازلنا إلى الآن في حجرات الدراسة ننظر إلى التلميذ على أنه متفرج أكثر منه مشترك

في الموقف التعليمي نفسه .

ثانيا : يكون التعلم أكثر فاعلية إذا تم المام التلميذ بالمهارات والمعارف في صيغة يستطيع تعميمها إلى مواقف الحياة الحقيقية التي يقصد فيها الاستفادة مما تعلمه التلميذ . ويعنى ذلك في العادة أنه يجب على التلميذ أن يتعلم تكوين الاجابات الصحيحة للأسئلة ، لا أن تكون مهمته مجرد التعرف على تلك الاجابات . ولذا فالاستجابات التي يقوم بها التلميذ في موقف تعليمي يجب أن تكون من النوع الأول لأن النوع الأخير . وفي حجرة الدراسة الآن غالبا ما يتخذ التعرف على الاستجابة الصحيحة محكا للتعلم .

ثالثا : يحدث التعلم بسرعة أكبر اذا تم معرفة نتيجة كل استجابة مباشرة : فاذا كانت الاستجابة صحيحة أو خاطئة ينبغي أن يعرف التلميذ ذلك فورا بمجرد اتمام تلك الاستجابة . فان أي تمهل قد يؤدي إلى تأخير التعلم . وفي الوقت الحاضر على التلاميذ أن ينتظروا فترة طويلة قبل أن يتلقوا نتيجة من هذا النوع .

رابعا : يحدث التعلم بسرعة أكبر اذا كانت المادة الدراسية منتظمة حسب مستوى صعوبتها : وعلى ذلك ينبغي أن تبدأ الدروس بمشكلات بسيطة جدا ، يتوافر لدى التلميذ المهارات والمعلومات الضرورية لحلها . ثم يزداد بالتدريج مستوى صعوبتها إلى أن تصل إلى المستوى المطلوب . ويجب أن يبذل مزيد من العناية ليكتسب التلميذ عند كل نقطة من النقاط التي تعرض عليه بيانات جديدة يستخدمها في حل المشكلة التالية . أي ينبغي أن تعرض المادة الدراسية في خطوات صغيرة بسيطة كي نضمن بصفة عملية نجاح التلميذ في المشكلة التي تلي المشكلة التي يعمل على حلها . ولكن للأسف فإن كلا من الكتب المدرسية والوسائل المتبعة داخل حجرة الدراسة غالبا ما تهمل هذا المبدأ .

خامسا : معرفة التلميذ للنتائج باستمرار تحمله على الاستمرار في العمل الذي طلب منه تأديته :

فيجب أن يواجه التلميذ مباشرة الصعوبات والمشكلات التي عليه أن يتخطاها ، فنجاحه في ذلك من شأنه أن يرفع مستوى طموحه . إلا أننا نجد في حجرة الدراسة الحالية أن التلميذ يستذكر لبعد نفسه لاختبار سوف يأتي فيما بعد . ونتيجة لذلك يصبح على المعلم أن يقضي شطرا كبيرا من وقته ليدفع تلاميذه بوسائل غير طبيعية كي يحملهم على الاستمرار في أداء عملهم .

سادسا : لما كلن الأفراد يختلفون عن بعضهم بعضا من حيث قدرتهم على التعلم ، لذا يجب أن يصمم موقف التعلم لينمى فيه كل فرد حسب سرعته وامكانياته :

فلاسباب عدة يتعلم بعض التلاميذ بسرعة تفوق سرعة غيرهم ونذلك يكون من العسير عليهم تعلم بعض المهارات والمعلومات ووسط جماعات كبيرة من التلاميذ . ولا يملى هذا المبدأ بالضرورة أن يتعلم

هؤلاء التلاميذ على انفراد الا انه مجرد تأكيد للاعتقاد السائد بأنه اذا كان على التلاميذ ان يتعلموا في جماعات فينبغي ان يصمم الموقف التعليمي بحيث يراعى الفروق الفردية الموجودة بينهم

وليس مبادئ التعلم السابقة أمرا جديدا بالنسبة للمعلمين ، فلا شك ان الأكفاء منهم يعرفونها حق المعرفة ، وكثيرا ما حاولوا الاستفادة منها ما استطاعوا الى ذلك سبيلا ، على الرغم من صعوبة الموقف داخل حجرات الدراسة في الوقت الحاضر . فغالبا ما نجد المعلم يقوم بتعليم أكثر من أربعين أو خمسين تلميذا في نفس الوقت ، واذا أخذنا على سبيل المثال تعليم جدول الضرب فبينما يسمعه أحد التلاميذ عن ظهر قلب يستطيع المعلم ان يدعم كل استجابة من استجاباته ، ولكن يكون بقية التلاميذ الآخرين مجرد مستمعين ، ومن المحتمل ان يحدث قدر ضئيل من التعلم في هذه الحالة . فضلا عن ذلك اذا أجرى المعلم اختبارا أسبوعيا كوسيلة للتعلم فان التعلم يعاني في هذه الحالة من طول الفترة الزمنية التي تنقضي بين حدوث الاستجابات ومعرفة نتائجها . وأخيرا اذا كان الفصل يتعلم الجزء الخاص بضرب العدد (٦) في الجدول فان بعض التلاميذ الأذكياء قد يستفيدون أكثر او أنهم قاموا بتعلم الجزء الخاص بالعدد (٩) ، بينما قد ينبغي ان يبقى التلاميذ المتخلفون في تعلمهم للعمل في الجزء الخاص بالعدد (٤) . ولا شك ان جعل الفصل أكثر تجانسا بالنسبة للقدرة الرياضية قد يساءل في التغلب على هذه المشكلة الا انه قد يترتب على ذلك مشكلات ادارية كثيرة .

واقد أدى عجز المعلمين عن العمل المثمر مع مجموعات كبيرة من التلاميذ الى اقتفاء عدد من علماء النفس آثار كل من « برسي » و « أسكر » في التوصية بالقيام ببحث دقيق للتعلم عن طريق استخدام الآلات الأوتوماتيكية . فيستطيع كل تلميذ ان يستعملها يوميا لفترة من الوقت . ويمكن من الناحية النظرية على الأقل ان تصمم الآلة بحيث يكون عملها متفقا مع جميع مبادئ التعلم الفعال التي سبق ذكرها .

هذه الآلات ومشكلة الفروق الفردية :

لاشك ان الفروق الفردية بين التلاميذ في أدائهم العمل المدرسي امر واضح لا لبس فيه ، وهي أحد الاهتمامات الرئيسية لعلم النفس التربوي . غير ان جميع الجهود التي بذلت لقياس الفروق الفردية كانت من النوع الذي يمكننا ان نطلق عليه صفة « الاستاتيكية » . فبدلا من ان تدرس الفروق الفردية في التغيرات الديناميكية للسلوك درست نواتج التعلم عن طريق اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة والتحصيل الدراسي . أما كيفية اختلاف الأفراد عن بعضهم بعضا في العمليات التي يحدث بواسطتها التغير السلوكي فمازالت في الواقع مجالات مجهولة لم يتم إرتيادها في علم النفس .

وسوف لا يتم التغلب على الفروق الفردية في التعلم وسوف لا تصبح

فجأة عديمة الأهمية إذا ما استخلمت الآلات التعليمية . وكل ما هو محتمل أن تؤكد الآلات هذه الفروق الفردية ، فالآلة التعليمية تفوق المعلم من حيث استقلالها لتلك الفروق إذا أخذت مأخذ الاعتبار .

والفروق الفردية في التعلم كما نعرفها تتمثل في زمن وعدد المحاولات التي يحتاج إليها تعلم مقدار معين من المادة . إلا أن هناك من غير شك أساليب أخرى أكثر صعوبة وتعقيداً يختلف بها الناس بعضهم عن بعض في التعلم . فمثلاً قد يوجد منحنيان للتعلم متماثلان لشخصين في ظل الممارسة الموزعة أو المركزة . وبين طلاب الجامعة المتساوين في الذكاء قد نستطيع ملاحظة فروق فردية هائلة في التعلم عن طريق الآلات التعليمية ، فيبدو أن بعض الطلاب يستطيعون التعلم بسهولة وسرعة أكثر عندما يعملون وفق سرعتهم الخاصة ، بينما قد يكون أداء الآخرين أحسن لو قامت الآلة بتحديد تلك السرعة . وسوف تكون اختبارات الذكاء المعتادة واختبارات الاستعدادات الخاصة عديمة القيمة في كشف أنواع الفروق الفردية التي تزيد من فهمنا للأداء في حالة استخدام الآلات التعليمية . ولا يمكن تشخيص أنواع الصعوبات التعليمية التي سوف تظهر في العمل بالآلات عن طريق الاختبارات السيكولوجية الحالية ، فالي الآن لا نستطيع معرفة ما يجب أن نقيسه لكي نفهم جيداً لماذا وكيف يختلف الأفراد في أدائهم عندما يستعملون الآلات التعليمية . ويبدو من المعقول أن نقول بأن الفروق الفردية في الأداء على الآلات التعليمية لا يمكن أرجاعها إلى مجرد مفهوم بسيط أحادي البعد للذكاء أو القدرة على التعلم . ولذلك فلكي نفهم الأداء على الآلات التعليمية بصورة صادقة ، حتى يصبح تشخيص صعوبات التعلم فعالاً ، ولكي يمكننا أن ندخل في حسابنا عند استخدام تلك الآلات المتغيرات الخاصة بالشخص (أي الفروق الفردية) وكذلك المتغيرات المستقلة (أي المتغيرات التي تتحكم فيها الآلة) لتحقيق أقصى كفاءة ، ينبغي علينا أن نعرف الكثير عن الفروق الفردية في التعلم .

ودراسة الفروق الفردية في التعلم تعد هامة لسبب آخر ، فبدون هذه الدراسة لا نستطيع أن نقدر بدقة أهمية العوامل الأخرى في كفاءة التعلم مثل جداول التدعيم والممارسة الموزعة ضد المركزة والتعلم عن طريق الكل ضد التعلم عن طريق الأجزاء وما إلى ذلك .

نظرة إلى مستقبل الآلات التعليمية :

قد ينظر المعلم باهتمام بالغ إلى تلك البرامج فيزعجه بوجه خاص ما يبذل من جهود لرفع فرص النجاح وتقليل نسبة الرسوب إلى أقصى حد ممكن ، لأنه طالما وجد من خبراته الطويلة أن معظم التلاميذ لا ينتبهون إلى الدرس ما لم يثر قلقهم عن طريق معرفتهم أن نتيجة الانصراف عن متابعة الدرس سوف تكون رسوبهم المحقق . والأسلوب المتبع عادة هو الاحتفاظ بدرجة من القلق عن طريق إحداث بعض الأخطاء ، فكثيراً ما يتجنب سؤال التلميذ الذي يعرف الجواب الصحيح ، كما يستبعد سؤال الاختبار الذي يجيب عنه الجميع إجابة صحيحة لأنه يخفق في التمييز بينهم . وعادة ماتحتوي كتب الرياضيات

في نهاية كل فصل فيها على عدد من المسائل الصعبة التي تصاح للتمييز بين مختلف مستويات التلاميذ .

ونقطة اندفاع المؤلف عن صعوبة المادة هي أننا نريد تعليم التلميذ شيئاً آخر بالإضافة الى المادة الدراسية . فالموضوع الذي يقدم اليه يجب أن يتحداه ويعلمه التفكير . ولكن ما لون التفكير الذي يتعلمه التلميذ في عراكه مع المادة الصعبة ؟ لاشك أن أولئك الذين يتعلمون في ظل ظروف صعبة هم في الواقع تلاميذ ممتازون ، ولكن هل ذلك لأنهم اجتازوا الصعاب التي اعترضت سبيلهم أو أنهم تغلبوا عليها لأنهم بطبيعتهم ممتازون ؟ لاشك أننا في تعليمنا التلاميذ التفكير وفي تعويدهم عليه إنما نهىء لهم مواقف صعبة محيرة ثم ندعى امتياز الذين يعالجون تلك المواقف بنجاح .

وبين « اسكنر » أنه إذا عمدنا عن قصد الى جعل التعليم صعبا لكي نعلم التلاميذ التفكير فعلينا عندئذ أن نضحي بتدريس المادة وذلك بنبذ الطرق الفعالة التي تعتبر سهلة وميسورة . ويتضمن البرنامج المعقول تحليل السلوك المعروف « بالتفكير » واعداده وفقا للمواصفات ولا شك أن البرنامج الذي يهتم بمثل هذا السلوك يوجه خاص يمكن أن يتكون من مادة في متناولنا في المنطق والرياضيات والطريقة العلمية ، وبذلك يضاف كثير الى البرنامج حتى يكون برنامجا فعالا مجددا .

وربما كان أول تهديد شعر به المعلم أن الآلات التعليمية قد تحل محله أو تفسد عمله وأن نجاحها في أداء مهمتها قد يؤدي الى اختفاء دوره باعتبارها المهيمن على عملية التربية بأكملها . والواقع أن هذا الشعور ليس له ما يبرره لأن وظائف تلك الآلات لاتعارض مع وظيفة المعلم ودوره في العملية التربوية فهو انسان لا يمكن الاستغناء عنه وهذه الآلات ما هي الا وسائل تعينه على القيام بالتدريس لاعداد كبيرة من التلاميذ في ساعات قليلة وبجهد يسير لا يثقل كاهله .

الا أن التوسع في استخدام الآلات التعليمية قد يؤدي الى تغيير الدور الذي يضطلع به المعلم ، فالتدريس الذي يقوم على استخدام تلك الآلات قد يؤثر في الأساليب المتبعة حاليا ، فتقسيم التلاميذ وتجميعهم في فرق دراسية سوف يستمر ولكن قد يصبح من الممكن بالنسبة لكل تلميذ أن ينتقل الى المستوى الذي يناسبه حسب سرعته الخاصة . وقد يتغير معنى الدرجات التي يحصل عليها التلميذ فتعني الدرجة القليلة انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ، أما إذا أكد التدريس الذي تستخدم فيه الآلات اجادة المادة في كل مرحلة ، فسوف تصبح الدرجة التي ينالها التلميذ مفيدة في توضيح الشوط الذي قطعه في دراسته فستعني الدرجة المنخفضة أن التلميذ لا يزال في منتصف الطريق في دراسته للمادة وأنه إذا اعطى الوقت الكافي يمكنه أن يحصل على درجة مرتفعة ، وبذلك تكون الدرجة المرتفعة في حد ذاتها أداة تدفقه .

ومن الممكن أن تلائم طريقة التعلم بواسطة هذه الآلات الاستدكار بالمنزل وبذلك توفر وقت المعلم فلا يضيقه في تصحيح الواجبات

المنزلية . وبالإضافة الى ذلك فهناك بعض رجال التربية الذين يقترحون استخدام الآلات التعليمية في المدارس لتقديم مقررات اضافية لمواجهة حاجات بعض التلاميذ وميولهم .

وثمة أمل آخر في استخدام الآلات التعليمية لتعليم التسلاميذ المعوقين الذين يصبح من العسير عليهم بل ومن المستحيل أن يقيموا علاقة طبيعية مع معلمهم فيتعذر بذلك تعليمهم على نحو مناسب . ويعامل اليوم كثير من الأطفال العميان وكذلك الصم البكم معاملة ضعاف العقول لتعذر الاتصال بهم والتفاعل معهم حيث يتطلب ذلك وقتا طويلا وصبرا من جانب المعلم . ولا شك أن الآلات التعليمية من الممكن أن تقوم بمثل هذا الاتصال اذا صممت وفق مواصفات خاصة ومثال ذلك « برايل » فلديها معين لاينتضب من الصبر .

وبالإضافة الى ميدان التربية والتعليم من الممكن أن يستفاد بالآلات التعليمية الى أقصى حد في ميادين أخرى كالعسكرية والصناعية حيث يمكن إعداد برامج للمواد التي يتعذر فيها الحصول على أشخاص يقومون بتدريسها كما يحدث عندما تظهر آلات جديدة تتطلب شرحا واضحا لطرق تشغيلها وصيانتها .

أما وقد ذكرنا مزايا هذه الآلات وعددناها ، فينبغي ألا يغيب عن ذهننا بعض نواحي قصورها . فيوجد الآن أنواع عديدة من الأجهزة التي يمكن تصنيفها على أنها آلات تعليمية . وينضم غالبيتها تحت لواء تصميمين أو أربعة تصميمات على الأكثر . ولم تستطع في الوقت الراهن المواد التعليمية المعدة أعدادا جيدا للاستخدام في هذه الآلات وكذلك طرق ومبادئ إعداد مثل هذه المواد أن تسرع خطاها فتلحق بالأجهزة نفسها التي نمت وتطورت بسرعة مذهلة . وثمة نقص كبير في البيسانات التجريبية الخاصة بفاعلية مثل هذه الطريقة التعليمية . وعلى الرغم من النتائج الطبية التي توصلت اليها البحوث في ذلك الميدان إلا أن الأدلة الخاصة بالعوامل المؤثرة في فاعلية مثل هذا النوع الخاص من التصميم أو المادة التعليمية مازالت غير كافية . فنحن نحتاج الى تعلم كثير عن أعداد المادة الدراسية الجيدة ومن الصعب أن نجد محركات تحدد على أساسها جودة تلك المادة التي يتضمنها البرنامج التعليمي .

وثمة عيب آخر يتمثل في عدم مرونة الطرق البرنامجية فقد لا يكون أحد البرامج فعالا ومثمرا بالنسبة لجميع تلاميذ الفصل الواحد ، فالتلاميذ يختلفون عن بعضهم بعضا من حيث الخبرة والذكاء ، ومن الجائز أن يكون ترتيب عرض المادة التعليمية بطريقة مثالية مفيدا بالنسبة لأحد التلاميذ ، بينما يكون أقل فائدة وفاعلية بالنسبة لتلميذا آخر .

والآلات التعليمية تقدم المادة في نظام دقيق محدد يسمح للتلميذ أن يستجيب وتعطيه نتيجة استجابته مباشرة . ولكن هل رؤية التلميذ للإجابة الصحيحة أو انتقائه تلك الإجابة بعد عدة محاولات يؤكد أنه قد اكتسب المعلومات فعلا ؟ فالألة لا تعرف ما اذا كان التلميذ قد إجاد

المادة التعليمية وأتقنها على النحو الذي يعرف به المعلم ذلك عن طريق الملاحظة والأسئلة .

وبينما يصر « اسكندر » على أن التلميذ خلال تعلمه بواسطة الآلة يكون قادرا على المضي قدما وفق مستواه الخاص ، ويتقدم حسب سرعته الشخصية ، ويزعم أنه في ظل تلك الظروف سوف يتغير مفهوم تقويم التلميذ عن طريق الدرجات إذ سوف تبين الدرجة فقط مدى الشوط الذي قطعه في تعلمه ، وبين أن التلميذ إذا منح الوقت الكافي فإنه يستطيع أن يحصل على أعلى الدرجات ، نجد أحد علماء النفس وهو « كندلر » (١٩٥٩) يعترض على ذلك فلينبه إلى ضرورة أخذ الانتقاسال مأخذ الاعتبار ويوضح أن الأداء قد لا يعكس مقدار ما تعلمه الفرد . ويتساءل عما إذا كان اتمام مقرر دراسي أعد للآلة التعليمية هو في حد ذاته محك للتعلم ؟

وبالإضافة إلى عيوب الآلات التعليمية نجد أنها تحتاج إلى أموال طائلة ، وتستنفذ جزءا كبيرا من الوقت ، كما تحتاج إلى مهارات خاصة لوضع البرنامج وأعداده للاستخدام .

وخلاصة القول أن الآلات التعليمية لا تزال في بداية مرحلة طفولتها المبكرة ولكي نعرف الدور الذي نتوقع منها أن تلعبه في مجال التربية والتعليم ينبغي أن تجرى البحوث لتقويم التعليم الذي تستخدم فيه . فمعظم البحوث التي تناولت ذلك الموضوع اقتصر في الواقع على المشكلات العملية في التصميم والاستعمال .

محاولات لمواجهة التوسع في التعليم الجامعي والاحتفاظ بحسنته

للدكتور فتح الباب عبد العظيم

والاستاذ محمد محمد كمال

بإدارة الوسائل التعليمية

في هذه السنة الدراسية ١٩٦٤-٦٣ يرتفع عدد المقبولين في الجامعات الأربع والمعاهد العليا ومراكز التدريب المهني ، الى ٣٨ ألف طالب وطالبة تقريبا .

وفي نفس الوقت تواجه الجامعات والمعاهد العليا نقصا كبيرا في أعضاء هيئة التدريس ، خاصة وأن عددا غير قليل من الأساتذة لا يتفرغ للجامعة وإنما يستدعيه الجهد الكبير الذي تقوم به الدولة لتطوير المجتمع للمساهمة في أجهزتها الأخرى .

إذا وضعنا نصب أعيننا هذا العدد الكبير من الطلاب مقابل هذا العدد القليل من هيئة التدريس ، وتذكرنا في نفس الوقت أن غاية الجامعة لم تعد تخريج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة ، بل تمكين الإنسان الفرد من تشكيل الحياة ، وأعداد الطلاب التقسيمية التي تستكشف للشعب طريق الحياة الصحيحة . وضمت لنا حتمية العمل على مداركة ذلك الهدف بالانتفاع بالوسائل التي يتيحها التقدم العلمي للتغلب على الصعاب . فمن البديهي أن الوظيفة الجديدة للجامعة لا تلائمها طرق التدريس القائمة على المحاضرات التي تعج بمئات الطلاب في مدرج ، ولا يناسبها الاتكال على الكتب أو المذكرات كبديل للاستاذ ، والا كانت النتيجة هي حفظ الحقائق وترديدها والوقوف بها دون الهدف الذي ارتضيناه وهو استكشاف المشكلات الحيوية التي تساعد على تطوير الحياة .

إن الجامعة استاذ وطالب بحث ، وتحقيق تبادل الأخذ والعطاء بينهما هو القلب النابض في عملية التعليم ، سواء أكانت الدراسة بين جدران المعمل في كلية عملية أو في بحث موضوع نظري يتصل بالعمل في المعمل أو بالمعمعة القائمة في المجتمع والسلوك الانساني فيه من معاملة وتجارة وأدب وفن .

ولذلك نقدم هذا المقال وغيره ان شاء الله لعرض بعض المحاولات التي هدفت الى توفير هذا الأخذ والعطاء والتغلب على الصعاب الواقعة في طريقه وبخاصة صعوبتي كثرة الطلاب وقلة أعضاء هيئة التدريس ، وقد فضلنا أن نمهد لهذه المحاولات بمناقشة بسيطة — لما تقوم عليه عملية

اتصال الأستاذ بالطالب ومقومات ذلك كما نراها في طريقتين مشهورتين للتعليم في الجامعات قديما وحديثا وهما طريقة الريادة الفردية ، وطريقة التعليم الجماعي .

بين الريادة الفردية والتعليم الجماعي :

يرى بعض المفكرين أن جوهر عملية التعليم يتحقق إذا اتبع المدرس طريقة الريادة الفردية ، طريقة الرائد والمريد ، وهي ما يعرف بطريقة سقراط ، التي تتطلب من الطالب أن يظل نشيطا حاضرا الفكر طوال فترة التعليم ، ويجب على رائده فور سؤااله ، وبوقت مروره بالخبرة التعليمية ، وتستلزم من المدرس أن يعد المسائل العلمية اعدادا خاصا ، يوفر نوعا من الاتصال والتفاهم المتبادلين بينه وبين الطلاب ، اتصال ينظم عملية التعليم ، ويعاون الطالب على أن يعرف نتيجة اجاباته بتقديره لاثار هذه الاجابات على المدرس او بمقارنتها بما وصل اليه في عمليات تعليم سابقة ، اتصال يجعل المدرس قادرا على أن يستنتج بسرعة شيئا عن نتيجة مجهوده كمدرس مدقق ، ورائد يدعم التفاهم .

كلا النوعين من المعلومات - المعلومات التي يعرف بها الطالب مقدار نجاحه ، وتلك التي يعرف بها المدرس مقدار ماحققه - تساعد كليهما على تكييف المدخل الصحيح الذي يحقق أهداف عملية التعليم والتعلم .

من أن بعض رجال التربية يمتدحون هذا الجانب من طريقة سقراط ويعتبرونها مثالا يحتذى . ويقومون طرق التعليم على أساسها لكنهم ضعيفو الأمل في الوصول الى هذا الاتصال الفردي الخاص أمام حقيقة العوامل التي أشرنا الى بعضها في صدر مقالنا بالاضافة الى الزيادة المضطردة في عدد الطلاب وضرورة ضغط ميزانية التعليم لموازنتها مع ميزانية الدولة ، واتجاهنا لتحقيق فائدة أكبر بعدد قليل من المدرسين عن طريق التعليم الجماعي لا الريادة الفردية .

وبرغم أن طريقة التعليم الجماعي تسمح بوضع عدد كبير من الطلاب أمام عدد قليل محدود من الاساتذة فان هذه الطريقة تعجز عن تحقيق الأخذ والعطاء الذي توفره طريقة سقراط وخاصة اذا قام التعليم الجماعي على تشجيع الاستجابات الجماعية وإهمال الاهتمام الفردي الصادر من كل طالب كفرد ، وهذا ما بضطرونا اليه الظروف في كثير من الاحيان بالاضافة الى أن حشود الطلبة في المدرجات الجامعية تجعل احتمال ثرود اذهان كثير منهم أمرا واقعا ، ولا يلاحظ المدرس هذا الشرود او يتنبه الى آثاره الا في فترات نادرة وبخاصة في الامتحانات . وفي مثل ظروف هذا التعليم الجماعي يصبح سهلا على الطلاب الاقتناع بأن دورهم الايجابي مقصور على استقبال المعلومات فحسب ويسهل على الأستاذ الرضى بالبرر السائد القائل أنه برغم معرفته بضرورة توفر الأخذ والعطاء والاتصال المباشر بينه وبين الطلاب الا ان المدرجات الجامعية المكتظة عقبة تجاوز حدود طاقته وإمكاناته . ونظرا

لضخامة الجهد وكبر الوقت اللازمين للمدرس في الظروف العادية لتشجيع الرجوع العائد من كل طالب على حده ، ثم مدارس هذا الرجوع وتفهمه - يلجأ المدرسون عادة الى عينات تمثل مجموع الطلاب، فيكتفون بتوجيه الاسئلة الشفوية الى بعض الطلاب ، وبالعناية في تصحيح بعض الاجابات التحريرية دون البعض الآخر كما يفعل المدرسون بمدارس التعليم العام في تصحيح موضوعات الانشاء، أو بعمل امتحانات تحريرية أيضا يعرفون بواسطتها معلومات عن الطلاب ككل .

عيوب استبدال العينات بالاتصال الفردي

ومثل هذه العينات ليست في مصلحة الأستاذ ويجانبها الصواب غالباً ، لأن الأساتذة يضطرون فيها للاتجاه عادة الى التركيز على المادة الاخبارية المباشرة متناسين ما يتصل بالاستخدامات الوظيفية في الحياة أو بتنمية الخبرات ومعرفة قدرها وقيمتها .

مثل هذه العينات المختارة تنقصها اللحظية ، فهي تؤخذ أما في وقت ضيق كما هي الحال في توجيه الاسئلة الشفوية ، أو تؤخذ بعد أن ينتهي الدرس كما هو حادث في اجراء الامتحانات فتقل بذلك الفرصة المباشرة لتكييف الطلاب وفق عملية التعلم ، ولتوجيههم الى تصحيح نواحي النقص فيهم .

هذه العينات من الاجابات عينات غير شخصية ، لا تعبر عن طالب بعينه وينقصها الكثير - وبخاصة الامتحانات - عندما تظهر في الصفحات المطبوعة ، أو في الأعمدة المنسقة في بيانات الاحصاء أو في تقارير على هيئة أرقام ومقاييس في البحوث التربوية .

محاولات تلاشي هذه العيوب :

نحن بحاجة الى العمل المتواصل لتلاشي هذه العيوب حتى يمكن الأستاذ والطالب من تبادل التفاعل المباشر ، وأول الضرورات في هذا العمل هو توفير رجوع عائد مستمر أو متقطع يصل كل واحد من الطلاب بالمدرس حتى يقف على اثر ما يعلم ، مع الأمل في توفير اتصال آخر منه الى الطلاب في هذه المجموعات الكبيرة ، والمرجوان يكون حل ذلك بوسيلة تحقق للأستاذ والطلاب في المدرجات الجامعية ما يلي :

أ - قياس مقدار استجابة كل طالب أولاً بأول للواجب الملقى على عاتقه وتحقيقه للهدف من الدراسة الجامعية لا مجرد قياس للحفظ .

ب - إثارة اهتمام الطلاب طوال وقت الدرس بأن تهنيء لكل منهم الفرصة للاحساس بأنه في موقف المسئول دائماً موجهة اليه أقوال الأستاذ وأن اشاراته تتحدى تفكيره .

ج - كشف أوجه النقص في وضوح عناصر الدرس فور وقوعها ثم السماح للأستاذ بتلافي هذا النقص وتوجيه الطلاب .

د - إتاحة الفرصة للأساتذة ليقوموا تقويماً مباشراً طبيعة وقيمة إجابات الطلاب ككل .

هـ - تقديم معلومات عن الطلاب في شكل بيانات أو إحصاءات .. الخ
ليتمكن الأستاذ من تحليلها واستخدامها مستقبلاً .

وفيما يلي نقدم وصفاً مختصراً لمجموعة من المجهودات والابتكارات المتقدمة التي حاول المربون الاهتمام بها في تحسين عملية التعليم ، وتحقيق الرجوع العائد ، وهي في نفس الوقت تصور تصريحا عاما خواص بعض وسائل التعليم التي تستخدمها بعض الجامعات في الخارج .

بدأت الأجهزة الأولى في معامل علم النفس التي تهتم ببحوث وسائل التعليم والإعلام فركزت على قياس انفعالات النظارة في دور السينما العامة والسينما التعليمية ، ويمكن تقسيمها تقسيماً أولياً تبعاً لطريقة أدائها ، ونوع الحقائق العلمية التي تقدمها ، فبعضها يحتوي على لفافة من الورق تؤثر فيها أقلام خاصة وتتحرك اللفافة مع إجابات نعم ، لا أو واضح ، غير واضح أو مشير ، ممل .. الخ

والبعض الآخر به مقاومة كهربية أو مقياس للجهد الكهربائي التي تحرك مقياساً أو أكثر من مقياس وحدة مقاومة التيار الذي يتجمع في مقياس واحد ليقدم حكماً موحداً على مجموعة موحدة من الناس .

جهاز آخر قد يقيس حركة أجسام النظارة وارتباطها برؤيتهم للمناظر المصورة .. في الأفلام السينمائية ، فيبين مقدار حركة أجسام المتفرجين مستخدماً علامات تتدرج بين نهايتين مشير جداً وممل .

لم تحقق كثير من هذه الأدوات الأولى لأكثر من سبب مانراه نموذجاً صالحاً لوسيلة تنبيه المدرس باستجابة الطالب ، ورؤى ضرورة توفر العناصر الآتية في كل وسيلة حتى تكون أكثر فائدة وأكثر تحقيقاً للهدف :

أ - سهولة التشغيل من جانب المدرس والتلميذ (غير معقدة ، تقراً بياناتها بسرعة) .

ب - مطواعة بالنسبة إلى الاستخدامات التعليمية المختلفة ، وبالنسبة لنوع الدلالات الخاصة بإجابات الطلاب .

ج - معتدلة الثمن .

محاولات في بعض الجامعات :

الأجهزة والنظم التي سنذكر فيما بعد محاولات حديثة قد لا تنطبق عليها انطباقاً كاملاً بمقاييس الملاءمة التي ذكرناها ، ولكن قد نجح بعضها ، ومن المتوقع نجاح استخدام البعض الآخر .

جامعة ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية :

جهاز تليفزيون للاتصال المتبادل :

دخل التليفزيون ذي الدائرة المقفلة بعض كليات الطب في جامعاتنا بقصد مواجهة ازدحام الطلاب في قاعات المشاهدة الخاصة بالعمليات ،

وقد أفاد في نقل صورة واضحة لكل طالب حتى يشاهد العملية وكأنه جالس أو واقف في انصف الاول .

هذه تجربه ناجحة ، وقد سبقت اليها كليات عملية ونظرية في البلاد الأجنبية ، ولكن لا يزال استخدام التليفزيون ذي الدائرة المقفلة بهذه الصورة وسيلة لاتصال من جانب واحد هو الأستاذ ، ولذلك حاولت الجامعات المختلفة توفير اتصال آخر صادر من الطلاب الى الأستاذ حتى يتمكنوا من استجلاء بعض ما يغمض عليهم ، ويتمكن الأستاذ من الوقوف على أثر ما يعمل ، ولهذا كانت تلك المحاولة في جامعة بنسلفانيا .

استخدمت الجامعة هذا الجهاز الذي ذكرناه في صدر الفقرة السابقة في كل الدراسات التي تعرضها عن طريق التليفزيون ذي الدائرة المقفلة . وهو جهاز يصل الأستاذ في استوديو التليفزيون التعليمي بالطلاب الموجودين في مدرجات أو حجرات منفصلة اتصالا فوريا متبادلا ويوفر له امكانيات يصعب منالها في المدرجات تحت ظروف التدريس العادية ، اذ يمكن الأستاذ من ان ينادى الطلاب باسمائهم ان شاء . ويوجه اليهم الأسئلة ثم يتلقى هو استفساراتهم عن موضوع الدرس ويتيح للطلاب أيضا الفرصة لتوجيه نظر الأستاذ الى شيء ما في الدرس واستيقافه ، وذلك بالضغط على مفتاح ينشأ عنه رنين جرس بجوار المدرس أو اشارات ضوئية امامه . ويستطيع الأستاذ باستخدام هذا الجهاز ان ينقل سؤالا أو استفسارا صادرا اليه من أي طالب الى جميع الطلاب في الحجرات المختلفة ، ويستمع المدرس الى مناقشات الطلاب من خلال ميكروفون مواجه لهم يلتقط السؤال من أي منهم وهو في مكانه وينقله الى الأستاذ في الاستوديو . ويوفر الجهاز أيضا للأستاذ سيطرة تامة على الموقف التعليمي اذ يمكنه من تجاهل الأسئلة غير المرغوبة ، وتقديم المادة التي يراها في أي وقت .

جامعة بورديو بولاية انديانا - بالولايات المتحدة الأمريكية :

جرب قسم النبات بكلية العلوم اتباع طريقة تدريس مادة في منهج السنة الاعدادية في الكلية بقصد تحقيق الأهداف الآتية :

— سلوك طريقة تعليم تعتمد على فاعلية الطالب ، وتضمن له درجة كبيرة من الحرية في تنظيم دراسته وفق استعداداته الخاص وبسرعة تتفق وهذا الاستعداد .

— المحافظة على صفات الدراسة المنهجية الجامعية .

— توفير الاتصال المتبادل بين الطالب وأستاذه أو من ينوب عنه كشيء له أهميته في التعليم .

واشتملت طريقة التدريس على اربع حلقات متصلة هي :

١ - محاضرة عامة لكل الفرقة الدراسية .

- ٢ - دراسة فردية موجهة يقوم بها الطالب في الكلية .
- ٣ - دراسة فردية منزلية .
- ٤ - حلقات مناقشة صغيرة .

أولاً - المحاضرة العامة : (ساعة واحدة كل أسبوع)

تشبه في بعض وجوهها المحاضرات العلمية عندنا يديرها الاستاذ المشرف على المادة وتتناول أحد موضوعات المنهج بالتعريف العام وذلك بطرح الخطوط العريضة للموضوع ، ثم توضيح طريقة العمل فيه مع استغلال عروض الأفلام السينمائية .

وقد تتناول محاضرة الاستاذ تعليقا على موضوع سابق بما يمهّد للطالب فرصة لتقديره وربطه بالموضوع الجديد والغاية الرئيسية في المحاضرة هي إبراز الموضوع وتوجيه الطلاب عقليا لأهم نقاطه الرئيسية وإثارتهم لمتابعته .

ثانياً - الدراسة الفردية الموجهة : (٤ ساعات كل أسبوع)

وهي الجزء الهام والجديد بالنسبة للتجربة ، وفيه يعتمد الطالب اعتمادا كبيرا على التسجيلات الصوتية والمواد العملية . وتفصيلاتها كالآتي :

* العمل مفتوح من الساعة والنصف صباحا حتى العاشرة والنصف مساء ، كل أيام الأسبوع ، وذلك للدراسة الفردية التي يتلقى فيها التوجيهات عن تسجيل صوتي على شريط اعدم القسم .

* يتناوب الاشراف العام على هذه الدراسة الفردية معيدون او مدرسون مساعدون موجودون طيلة الوقت .

* يأتي الطالب الى المعمل في الوقت المناسب له وفق جدول خاص فيعين له المعيد او المدرس المساعد مكانا في المعمل ، ويقدم له تسجيلا صوتيا يسترشد به في عمله طوال الاسبوع ، فيعمل فيما يكلف به من أعمال محددة حتى يرضى نفسه وحتى يقتنع أنه أجاد ، فقد يعيد تجربة ما بقدر ما تقضى به الضرورة ، ولكن يقيد المعيد المشرف الوقت الذي قضاه كل طالب في المعمل .

* المكان المخصص للطالب في المعمل مجهز بحيث يكفل له الاستماع بمفرده - دون تشويش على جاره - الى التسجيلات الصوتية الخاصة التي توجهه في المعمل ، بطريقة تشبه طريقة ماكينات التعليم وتوفر له تعليمات قد لايجدها بسهولة الا إذا اتصل بالأستاذ .

* وبالإضافة الى جهاز الاستماع الى التسجيلات الصوتية يجد كل طالب المواد اللازمة لدراسة الموضوع طوال الأسبوع مثل النباتات الحية ، والعينات المحفوظة ، المجهر والشرائح المجهرية والصور ، والقطاعات والخرائط ، أما الأدوات اللازمة لأجراء التجارب فقد

تكون موضوعة أمام الطالب أو في أماكن معينة يدلها عليها التسجيل الصوتي وتكون مميزة بحروف أو أرقام .

* وتتضمن الدراسة بالمعمل أنواعا من النشاط العلمي هي اجراء التجارب ، ومراقبة العروض العملية التي يجربها بعض المعيدين ، وفحص العينات ، ودراسة الصور الفوتوغرافية . والمصورات والشرائح المجهرية ، والقيام بأبحاث صغيرة ، وقراءة التقارير عن بعض البحوث المنشورة ، ومناقشات شفوية مع المعيد أو المدرس المساعد ، يكتب في نهايتها الطالب تقريراً بعد اقتناعه بأنه أتم كل الأعمال المطلوبة منه .

ونقدم فيما يلي مثالا لبعض أنواع النشاط التي يطلبها شريط التسجيل من الطالب ويوجهه فيها :

- ١ - فحص عرض عملي مقدم في المعمل .
- ٢ - اجراء تجربة معينة مستعملا المواد الموضوعة أمام الطالب أو التي في مكان آخر في المعمل .
- ٣ - جمع المادة العلمية التي يستطيع الطالب جمعها من التجارب التي يجريها في المعمل أو من الصورة ثم تحليلها .
- ٤ - فحص الشرائح المجهرية - وتقدم له في هذه الحالة صورها الفوتوغرافية معلمة بأرقام لترشد الطالب في دراسة الاجزاء المطلوبة في الشريحة ، ثم يطلب منه بعد ذلك تعيين اجزاء وتركيبات مماثلة في الشريحة ولكنها غير معلمة في الصور الفوتوغرافية .
- ٥ - اجراء تجارب من واقع كتيب المعمل .
- ٦ - دراسة المصورات ، أو الجداول العلمية أو النماذج . . الخ .

الابحاث :

من المفروض ان يقوم كل طالب بثلاثة ابحاث تعرفه بطرق البحث العلمي ، وقد يقوم ببحث رابع سعيا وراء الامتياز .

يرسم له الشريط المسجل الاجراءات الخاصة بخطوات العمل بوضوح تام بالنسبة للبحث الأول ثم تتدرج هذه الاجراءات في البساطة من بحث الى آخر لتمكن الطالب من الاعتماد على نفسه . ففي البحث الأول يخبر الشريط الطالب بالمشكلة ويحددها له ، ثم يبين له الطرق التي يسلكها بالمواد التي يستعملها ، والمادة العلمية التي يجمعها ، ولكنه لا يقدم له أية مساعدة في تحليل تلك المادة .

أما في البحث الثاني فيخبره بالمشكلة ويحددها له ، ويرشده للطرق التي يستخدمها والمواد التي يستعملها ، ولكنه يترك للطالب تحديد المادة العلمية اللازم تجميعها وكيفية تحليلها .

أما في البحث الثالث فيخبره بالمشكلة وتحديدها ولكنه يترك له اختيار المواد وطريقة معالجتها ، وتعيين المادة العلمية اللازم جمعها ، كما يترك له التفكير في اختيار طريقة تحليلها .

أما البحث الرابع فمطلوب من الطالب القيام به دون أى إرشاد . بهذا التنظيم للدراسة الفردية يصبح لدى المدرس المساعد النوبتجى وقت متسع لبحث المشاكل الفردية ، ويتمكن الطلاب من مناقشة ما يحلو لهم أو ما قد يخفى عليهم في حينه .

ثالثا - الدراسة المنزلية :

أما الدراسة المنزلية فهي ليست واجبات شبيهة بما يكلف به التلاميذ في المدرسة الثانوية أو الإعدادية عندنا يقدمونها للمدرس لتصحيحها ، وإنما هي قراءات يكلف بها الطلاب ويكون القصد منها الاستعداد للموضوع المزمع دراسته ، وتكون بمثابة قاعدة للمناقشة . وتكون الدراسة المنزلية أيضا مشكلات علمية يعهد بها للطالب لكن يفكر فيها مبتدئا بالمراجع المقررة وملاحظاته في أثناء عمله في الكلية .

حلقات المناقشات : (ساعة كل أسبوع)

يتجمع الطلاب في مجموعات تبلغ الثلاثين مع رائد له خبرة في المناقشة .

يتناقش الطلاب في المشكلات التي صادفتهم في العمل أو القراءات المنزلية كما قد يستغل جزء من وقت المناقشة في عمل اختبار للطلاب في موضوع الدراسة .

ماذا قالت الجامعة عن هذه الطريقة .. ؟

- * فيها تركيز على عملية التعلم أكثر منه على عملية التعليم .
- * مهدت للطالب أن يخطو في دراسته وفقا لقدرته على استيعاب العلم .
- * نظمت وقت الطلاب ومهدت لهم اختيار أنواع من النشاط أكثر تحديا لعقولهم وأرضاء لميولهم .
- * تزيد من فرص انتباه الطلاب ، وتقلل من عوامل تشتيت الانتباه في المعامل الجماعية والدرجات .
- * ينال الطلاب عناية فردية من المعيد أكثر من ذي قبل .
- * وفرت وقتا للدراسة لعدد كبير من الطلاب بدون ازدحام المعامل وبغير حاجة الى عدد كبير من الاساتذة .
- * وفرت مجهود هيئة التدريس .
- * جعلت الطالب يشعر بمسؤوليته الشخصية عن عملية التعليم .

أكاديميات قادة الشباب في إسبانيا

للأستاذة زينب محرز

كان لقيام الحرب الأهلية في إسبانيا وانتصار الوطنيين فيها على الشيوعيين عام ١٩٣٩ أثره من توجيه السياسة التعليمية بها . فزادت العناية بالشيوعية القومية كما أصبحت التربية الدينية والتربية الفنية والجمالية وكذلك التربية الرياضية قبلة أنظار المربين لاعتقادهم الراسخ في أهميتها لحياة الفرد والمجتمع والدولة .

وتدعيما لهذه الاتجاهات عملت الدولة على أن تعد قادة للشباب يعهد اليهم - بصفة خاصة - بمهمة اعداد النشء اعدادا دينيا وقوميا ورياضيا وجماليا وأنشأت من أجل هذا الفرض مدارس لاعداد مدرسي هذه المراد على أن يقوموا بتدريبها ضمن مناهج المدارس على اختلاف أنواعها ومراحلها حتى العليا منها . وأطلقت على مدارس اعداد هؤلاء المدرسين أو القادة اسم « أكاديميات قادة الشباب » .

نشأة أكاديميات قادة الشباب بإسبانيا .

أنشئت هذه المدارس سنة ١٩٤١ ، وافتتحت سنة ١٩٤٢ عقب الانتهاء من الحرب الأهلية الإسبانية أنشأها رجال الحركة الوطنية وخاصة قسم جبهة الشباب وهو القسم الذي أخذ على عاتقه تربية النشء لمواجهة أعباء المستقبل سياسيا واجتماعيا واقتصاديا .

وجدت تلك الهيئة أن خير الوسائل لاعداد الأجيال القادمة هو تربيتهم تربية سياسية رياضية شبه عسكرية بجانب التربية الفنية . ورأت أن هذه التربية لن تتم الا عن طريق اعداد المدرسين والمربين أولا فهؤلاء هم الدعامة الأولى التي يمكن أن تركز عليها تلك السياسة ، لذلك سرعان ما تولت تلك المهمة ، فاحتضنت فئة من أبناء الأسبان المتعلمين ممن يخلصون للحركة وللقائمين عليها ، وافتتحت لهم معهدا أطلقت عليه اسم « الأكاديمية القومية للقادة والمربين » أنشئت هذه الأكاديمية من قسمين : قسم للبنين ويسمى أكاديمية Sosi Antonio (زعيم الحركة الوطنية) وقسم للبنات ويعرف باسم أكاديمية Lsobel Lo Cofolica (وهي ملكة إسبانيا التي لها فضل وحدتها ونهضتها) .

ولقد اقتضت مهمة تلك الأكاديميات في بادئ الامر على اعداد مربين للجبهة ، فعملت على تخريجهم بأقصى سرعة واختارت طلابها ممن أنموا تعليمهم وثقافتهم العلمية في الجامعات والمعاهد العليا ، سواء منهم

الموظفون العاملون وغير الموظفين ، واستغرقت مدة دراستهم تسعة أشهر: ستة منها للدراسة النظرية ، وثلاثة للدراسة العلمية ، واقتصرت الدراسة على مواد التربية الرياضية ومبادئ التربية العسكرية والتربية الفنية .

وعندما توفر العدد المطلوب للتدريس في منظمات جبهة الشباب اتجهت تلك الأكاديميات الى اعداد مدرسين من هذا النوع للعمل في مدارس التعليم العام وذلك حتى تضمن تنشئة جيل يعمل على اعادة بناء اسبانيا من جديد على أسس قومية وطنية ثابتة ، دعامتها مبادئ الخربة الوطنية ، فتوسعت في قبول الطلبة بمعاهدها وتنوعت المؤهلات المطلوبة للالتحاق بها ، وزادت المناهج وتنوعت بحسب المؤهلات التي تمنحها هذه الاكاديميات واشتملت على المواد العلمية بجانب المواد الفنية والرياضية والعسكرية .

ولقد نتج عن هذا التوسع في القبول ان قسم الطلبة الى قسمين . الأول خاص بحاملي شهادة البكالوريا (الدراسة الثانوية) وما في مستواها وبخاصة شهادة معلمى المرحلة الأولى .

والثاني لغير الحاصلين على هذه المؤهلات العلمية . كذاك طالت مدة الدراسة فأصبحت سنتين لطلبة القسم الاول : وثلاث لطلبة القسم الثانى ، الأولى منها اعدادية يتلقون فيها من العلوم ما يرفع مستواهم الى مستوى خريجى المرحلة الثانوية العامة . ويتخرج انطالبا في هذه الاقسام حاملا شهادة « مربى مساعد من جبهة الشباب » وهى أول درجة من الدرجات العلمية التى نص عليها قانون انشاء تلك الاكاديميات: مربى مساعد - مدرس مربى - كبار المربين .

وفى سنة ١٩٤٧ عملت هذه الاكاديميات على انشاء مرحلة ثانية ، وهى مرحلة المدرس المربى « ليرتقى اليها من يرغب من خريجى المرحلة الاولى . وجعلت مدة الدراسة فيها سنة واحدة .

ولكن سرعان ما تعدل هذا النظام سنة ١٩٤٩ ، عندما زاد الاقبال على هذه الاكاديميات ووضحت اهميتها فى اعداد مدرسى المواد التكميلية (١) بالتعليم العام بمراحله المختلفة .

منذ ذلك الوقت والنظام الحالى لاكاديميات قادة الشباب أصبحت مدة الدراسة بها خمس سنوات مقسمة الى مرحلتين : المرحلة الأولى وتعرف بالمرحلة الاعدادية ، ومدة الدراسة بها سنتان يلتحق بها غير الحاصلين على المؤهلات التى فى مستوى التعليم الثانوى ويتخرج فيها المربى المساعد « الذى كثيرا ما تستخدمه الدولة فى التعليم بالمدارس الريفية بمدارس المعلم الوحيد فى المناطق النائية .

أما المرحلة الثانية فمدتها ثلاث سنوات يتخرج فيها المدرسون

(١) تنص القوانين التعليمية فى اسبانيا على أن المراد ، بالمواد التكميلية هى: التربية الوطنية ، التربية الفنية والرياضية، التربية الاجتماعية

المربون لجميع مراحل التعليم العام . ويلتحق بها الحاصلون على مؤهلات علمية ، أقلها ما هو في مستوى المرحلة الثانوية . ويتخصص فيها الطالب في المواد الرياضية والفنية والمبادئ العسكرية .

وجدير بالذكر أن سن الالتحاق بهذه الأكاديميات ليس محددًا بسن معينة إذ أن المؤهل اللازم للالتحاق بها متنوع . ومع ذلك فقواعد القبول وشروطه ثابتة ، يجب مراعاتها معهما اختلفت المؤهلات وهي : -

١ - أن يكون إسباني الجنسية منضمًا إلى حزب الفلانخ (١) أو الهيئات التابعة لرجال الحركة الوطنية .

٢ - أن يكون حسن السير والسلوك .

٣ - خالي من العاهات

٤ - أن ينجح في امتحان القبول الخاص بهذه الأكاديميات

٥ - أن تكون سنة ما بين ١٨ و ٣٥ سنة للبنين وما بين ١٨ و ٣٠ سنة للبنات .

ويفضل في الالتحاق بها من توفرت فيه أحد الشروط الآتية : -
اشتراك في الحرب الأهلية - انضم إلى سلك الضباط الاحتياط - اشترك في معسكرات الشباب التابعة لحزب الفلانخ - كان أسيرًا في الحرب الأهلية ثم طلبة مدارس المعلمين والحاصلون على أي مؤهل علمي .

والدراسة بهذه الأكاديميات بمراحلها المختلفة - موزعة على ثلاثة أقسام يكلف الطالب بالدراسة بها جميعًا وفق خطة معينة .
(أ) وهذه الأقسام هي القسم الخاص بالتربية السياسية . وتدرس فيه المواد الآتية : -

تاريخ العالم وجغرافيته ، تاريخ الحضارات وثقافتها ، تاريخ أسبانيا وجغرافيتها .

تاريخ الحركة الوطنية ، جغرافيا اقتصادية ، تربية عسكرية . -
(ب) قسم الدراسات الاقتصادية والاجتماعية وتدرس فيه المواد الآتية : -

اللغة الأسبانية وآدابها وقواعدها . اقتصاد سياسي ، تاريخ المذاهب الاقتصادية ، جغرافيا اقتصادية سياسية اجتماعية قوانين العمل .

(ج) قسم التربية الرياضية ومبادئ التعليم العسكرية وتدرس فيه : -

رياضة طبيعة علم نبات وحيوان ، تمرينات رياضية وتمرينات عسكرية ، التمرين على المعسكرات والطواير العسكرية رسم معلومات

(١) هو الحزب الرسمي للدولة .

عامة عن الجيوش ، تمرينات على قيادة الشباب .

على أن هذه الدراسة قابلة للاختصار اذا احتساج الامر لتخريج دفعات بسرعة ومما يسترعى الانتباه في نظام هذه الاكاديميات ان طلبتها اما من الموظفين العاملين في الدولة فعلا ، واما من غير الموظفين وسواء هذا ام ذاك فكلاهما يعتبر عضوا في هيئة المربين والقادة من جهة الشباب بمجرد التحاقه بالاكاديمية له ما لهم وعليه ما عليهم .

غير ان الموظفين من هؤلاء الطلبة لهم وضع خاص من ناحية المرتب، اذ تكلف مصالحتهم التي كانوا يعملون فيها قبل التحاقهم بالاكاديمية بصرف مرتباتهم ومخصصاتهم طوال مدة التحاقهم بالدراسة في هذه الاكاديميات وذلك علاوة على ما يتقاضون من الاكاديميات ذاتها من علاوة شهرية تصرف لهم ، وفي أثناء دراستهم . اما بعد تخرجهم ، فتقسم هيئة جهة الشباب بصرف الفرق بين مرتباتهم الحكومية او مرتب الدرجة او الفئة التي سيشغلونها في سلك مدرسي جهة الشباب .

اما الطلبة غير الموظفين فلهم مكافآت خاصة يحددها الاعلان الذي تنشره الجبهة عند طلبها لكل دفعة جديدة .

وخريجو هذه الاكاديميات - ممن ليسوا أصلا من حملة شهادة معاهد معلمى المرحلة الأولى - المعينون في سلك التدريس بمدارس التعليم العام ، يشغلون درجة مدرس بالتعليم الثانوى (١) والتعليم العالى أساسا وتعتبر تقديراتهم لأعمال طلبسة هذه المدارس في المواد التي يدرسونها أساسا يتوقف عليه نجاح الطالب أو رسوبه في سنى الدراسة بها ، فلا يعتبر الطالب ناجحا في تلك الدراسات الا اذا حصل على شهادة من مدرس جهة الشباب بمعهد تثبت كفاءته وصلاحيته في المواد التي يدرسها هذا المدرس ، وذلك لأن هذه المواد ليست موضوع امتحان تحريرى للطلبة .

واخيرا ، يجب ان نراعى ان هذه الاكاديمية - في وقتنا الخالى - تعمل على تخريج نوع آخر من المدرسين - خلاف مدرسى التعليم العام - لا يعملون الا في قيادة فرق حزب الفلانخ ، فهؤلاء لهم قسم خاص في هذه الاكاديميات ، لا يلتحق به سوى قواد فرق حزب الفلانخ ، من درجة رئيس الورطة . ومدة الدراسة به سنتان .

وطلبة هذه الاكاديميات على اختلاف اقسامها ، يلتحقون بالاقسام الداخلية بها ، ويعيشون عيشة عسكرية ، اذ انهم مقسمون الى وحدات عسكرية ويسرون وفق تنظيمات عسكرية معروفة ، فكل طالب منهم عضو في وحدة عسكرية ، علاوة على كونه عضوا في فصل دراسى . وعليه ان يؤدي واجبات عسكرية بجانب واجباته الدراسية .

(١) مدرسو التعليم الثانوى العام وما في مستواه يقسمون في اسبانيا الى عدة فئات هي :

أساتذة ، مدرسون ، مدرسون مساعدون ، معيدون .

من مؤتمر الهوض بالتعليم الابتدائي : يولييه ١٩٦٣

رأى كلية التربية - جامعة عين شمس بشان تقويم التلاميذ في المدرسة الابتدائية (١)

هناك عدم تناسب بين ما يحققه التعليم الابتدائي عندنا من نتائج وما نعقده عليه من آمال . ويتضح ذلك من نتائج البحوث التي أجريت على تلاميذ المدارس الابتدائية ، ومن تقارير كثير من مفتشي الأقسام ، ومن شكوى كثير من الآباء من ضعف مستوى ابنائهم أو بطئهم في تعلم القراءة وعدم المامهم بالحروف الأبجدية وعجزهم عن قراءة الكلمات والجمل التي تقدم لهم ، هذا فضلا عن نتائج الاختبارات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم على تلاميذ الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية، في مديريات التعليم المختلفة .

وترجع هذه الظاهرة الى أسباب متعددة ، ونخص بالذكر منها هتا مشكلة نظام النقل الآلى .

نظام النقل الآلى :

من أهم الأسباب التي يعزى إليها ضعف كفاية التعليم الابتدائي ما اصطلح على تسميته بنظام « النقل الآلى » من صف الى آخر ذلك أن المادة ١٥ من القانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ نصت على ما يأتى :

« ينقل التلميذ من فرقة الى التي تليها في جميع الفرق الدراسية، اذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٥ ٪ من أيام العام الدراسي ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لأعداد مقبولة » .

وقد فهم مضمون هذه المادة فهما سطحيا ، واستقر في الأذهان أن المدرسة الابتدائية تلقى الطرق التي كانت سائدة قبل ذلك في تقويم التلاميذ وبخاصة امتحانات النقل في آخر العام ، أو غيرها من أنواع الامتحانات ، فطالما أنه لا يوجد ترسيب لبعض لتلاميذ فلا داعى للامتحانات أو لآى وسائل لتقويم عمل التلاميذ ، نتيجة للوظيفة التقليدية للامتحان في نظامنا التعليمى .

ومن الواضح أن نظام النقل من صف الى آخر دون رسوب كان يقوم على كثير من الافتراضات الأساسية في تنظيم عملية التعليم والوفاء بمطالبها بالنسبة للتلميذ ، لكن مصطلح « النقل الآلى » قد سار في اتجاه « اقل المقاومة » لقد أخذ جانبا وغابت عنه جوانب : أنه مصطلح غير موفق وينبغى القضاء عليه نهائيا .

ان النقل الآلى يقول ان علينا أن نستقبل التلاميذ في المدرسة

(١) هذا الراى يمثل جزءا من بحث الكلية المقدم للمؤتمر تحت عنوان « وسائل الارتفاع بمستوى التعليم الابتدائي » .

ونعلمهم في الفصول وان مجرد وجودهم مع المدرس في الفصول كفيلا في حد ذاته باستفادتهم بطريقة تلقائية عن طريق التعرض للمؤثرات التعليمية بما يضمن انتقالهم من صف الى صف ، او من مرحلة نضج تعليمي الى مرحلة تالية .

وقد ادى هذا الفهم السطحي لنظام النقل الآلى الى اضطرار الوزارة لشرحه باصدار القرار الوزاري رقم ٣٥ بتاريخ ٢٨-٧-١٩٦٠ بناء على توصيات التخطيط بشأن نظم نقل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية ، وتشتمل مواده ، على تحديد واضح للور التقويم والاختبارات ، وتوزيع مسؤولياتها كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، فهي لا يمكن أن تتم على الوجه السليم بدونها . ولا بأس هنا من ذكر ما نص عليه هذا القرار الذي ربط النقل من صف الى الصف الذي يليه - دون رسوب - بالشروط والضمانات التالية :

مادة ثانية : « تقوم المدارس الابتدائية باشراف المختصين بعمليات تقويم دورية شاملة للوقوف على مدى تقدم التلاميذ » .

مادة ثالثة : « يعتبر المعلم مسئولا عن مستوى تلاميذه ، وتقوية الضعاف منهم والوصول بهم الى المستوى المطلوب في كل صف ، ويراعى ان يؤخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم المعلمين » .

مادة رابعة : « يقوم المفتشون عند زياراتهم للمدارس باجراء اختبارات لقياس مستوى تلاميذ كل صف ومدى وصولهم الى المستوى المنشود ، ويحاسب المعلم في ضوء ذلك » .

مادة خامسة : « يقسم التلاميذ الى فصول (شعب) طبقا لتجانسهم في المستويات اعتبارا من الصف الثاني ، وكذلك يقسم داخل الفصل الواحد الى فئات متجانسة وتتبع طرق التدريس الملائمة لكل فئة » .

مادة ثامنة : « تتولى كل مدرسة القيام بجميع الوسائل المؤدية لتقويم مستوى التلاميذ ، والكشف عن مدى تقدمهم ونواحي ضعفهم » .

مادة سابعة : « يخطر ولى أمر التلميذ شهريا بتقرير عن حالته ، ومدى تقدمه ونواحي ضعفه » .

مادة ثامنة : « تتولى كل مدرسة القيام بجميع الوسائل المؤدية الى تقوية الضعاف والعناية بهم ، ويقوم مفتشو الاقسام بالاشتراك مع نظار المدارس بوضع النظم الكفيلة بتحقيق هذا الغرض » .

وقد نشرت وزارة التربية والتعليم المركزية هذا القرار وما سبق اصداره من توصيات هيئة التخطيط بالوزارة في مطبوع « قرارات هيئة التخطيط - التعليم الابتدائي - مايو ١٩٦١ » .

وواضح ان المدارس الابتدائية لم تأخذ من كل هذه الشروط والضمانات شيئا الا المفهوم السطحي لمصطلح « النقل الآلى » متجاهلة مستوى تحصيل التلاميذ تجاهلا تاما .

ونحن نقدم مقترحاتنا هنا وفق الاسس التالية :

١ - أن عمليات تقويم التلاميذ في المدرسة الابتدائية ليست قاصرة على عملية « غربة » التلاميذ لاختيار الصالح وإبعاد غير الصالح ، كما هو المفهوم التاريخي لوظيفة الامتحانات ، ومن هنا لا يعكس فهم عمليات « الترميب » في هذه المرحلة على أنها هدف عملية التقويم وإنما هدفها الأول والآخر هو أن يصل التلميذ قبل نهاية العام إلى أقصى ما يستطيع وما تؤهله له استعداداته وإمكاناته .

٢ - أن هدف عملية التقويم هو تشخيص نواحي التعلم ومهاراته بما يبين مواطن الاتقان ومواطن القوة والضعف في تحصيل التلاميذ في نواحي نموهم في ضوء الأهداف والمستويات لكل صف دراسي مما سبقت الإشارة اليهم .

٣ - معالجة نواحي الضعف في كل تلميذ بحيث يصل قبل نهاية العام إلى غاية ما يستطيعه من نمو .

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن عمليات التقويم في هذه المرحلة هي أساليب تعليمية ، وليست خارجة عن العملية التعليمية نفسها ، فهي ليست عمليات إضافية وليست غاية في ذاتها ، وإنما هي جزء لا يتجزأ عنها ولا يمكن الاستغناء عنها كشرط أساسي للتقدم التحصيلي والنمو السليم .

أساليب التقويم وحسن الإفادة بها :

للتقويم وسائل مختلفة يجب أن نستعين بها جميعا في تقويم التلاميذ بالمدرسة الابتدائية وهي :

١ - الاختبارات :

١ - عقد الاختبارات الدورية المتكررة تحريرية وشفوية - أثناء العام الدراسي ، في فترات منتظمة ، وفي الفترات التي يرى المعلم ضرورة قياس مدى معرفة التلاميذ لعملية من العمليات اللغوية أو الحسابية أو غيرها من النواحي التحصيلية الأخرى .

ويجب الاستفادة من الاختبارات الدورية في التعرف على مشكلات التلميذ التحصيلية ، بمعنى أنه لا يكفي وضع علامة خطأ على ما كتبه التلميذ ، وما قاله ، وإنما لابد من تعريفه بسبب الخطأ فيما كتب أو حسب ، وإن كان هذا الخطأ متكررا فلا بد من إعطائه تمرينات وتطبيقات خاصة بهذا النوع من الموضوعات أو المسائل بحيث يتبين الأجوبة الصحيحة ويفهمها .

هذا ومن المهم هنا ألا يعتمد المعلم في تقويمه للتلاميذ على نصوص الكتاب المدرسي وحده ، إذ كثيرا ما يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب ، ويرددونها دون فهم أو استيعاب حقيقي ، وبذلك يضيع عليه فرصة طيبة لمعرفة المستويات الحقيقية للتلاميذ ، لهذا يجب أن توضع في يد المعلمين اختبارات تتناول ما حصله التلاميذ من خبرات في قالب جديد يتفق مع ماني الكتاب المدرسي في المستوى والروح ويختلف عنه في النص .

ويستطيع المعلم أن يفيد بهذه الاختبارات الدورية المتكررة في تقسيم تلاميذ فصله الواحد الى مجموعتين مثلا يتقارب افراد كل منها في المستوى التحصيلي ، كما يتقاربون في سرعة الاستجابة لما يتعلمونه في المدرسة من خبرات ومهارات ، فتشمل إحدى المجموعتين مثلا ولتكن المجموعة (أ) التلاميذ المتوسطين فما فوق ، وتشمل الثانية (ب) من هم دون المتوسط ، ويجوز ان يكون التلميذ في مجموعة (أ) في الحساب مثلا وفي مجموعة (ب) في القراءة .

ب - عقد اختبارات في نهاية العام الدراسي ابتداء من الصف الثاني لمعرفة الصورة العامة للتحصيل الدراسي ، هذا ويستفاد من نتائج هذه الاختبارات في تقسيم تلاميذ الصف الواحد الى فصول متقاربة في المستوى التحصيلي كما تدل عليه نتائج عمليات التقويم المختلفة وعلى الاخص اختبارات نهاية العام الدراسي .

ج - كذلك لابد من العمل على أعداد مجموعات من الاختبارات الصالحة لقياس المستوى التحصيلي في المهارات المدرسية المختلفة ونخص بالعناية المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ، وذلك حتى يسهل على المعلم الاستعانة بها في تقويم التلاميذ في نهاية كل صف ، وعلى وجه الخصوص في نهاية الصفوف الثاني والرابع والسادس ، والتعرف على مدى افادة التلاميذ ومستواهم في مختلف المحافظات ضمانا للوصول الى مستوى عام في مختلف مدارس الجمهورية ومحافظاتها ، وهنا مجال للبحث والدراسة والتجريب في وضع هذه الاختبارات .

٢ - ملاحظة المعلم لتلاميذه : ويتطلب هذا استمرار الملاحظة وادراك مدى التقدم والنمو ومدى التحسن في الناحية التحصيلية او الناحية الاجتماعية داخل الفصل وفي البيئة المدرسية وما يقوم به التلاميذ من قراءات ومناشط مختلفة ، ويجب على المدرس تدوين ملاحظاته بانتظام في بطاقات التلاميذ لاستمرار المتابعة ، وادراك مدى كفاية وسائل التوجيه أو العلاج .

وتسجل هذه الملاحظات في سجلات خاصة وفي بطاقات مدرسية ليسهل الانتفاع بها والرجوع اليها في دراسة مشكلات التلاميذ والاتصال بأولياء الأمور ، ولا يقتصر ما يسجل في هذه البطاقات على الناحية التحصيلية بل يجب ان يمتد الى ما يكتسبه التلاميذ من اتجاهات وميول وعادات لها أهميتها في بناء شخصياتهم وتحديد اساليب سلوكهم .

٣ - الاجتماعات المنتظمة بين المدرسين والنظار ، ومفتشى الاقسام لمناقشة صعوبات التعليم ، ونتائج التقويم ، ضمانا لاستفادة التلاميذ المستمرة وتقدم نموهم في التحصيل واكتساب العادات الفكرية والاجتماعية السليمة .

التقويم وتقسيم المرحلة الابتدائية الى ثلاث حلقات

أشرنا من قبل الى تقسيم المرحلة الابتدائية الى ثلاث حلقات ، وينبغي مراعاة أن يكون انتقال التلميذ من حلقة الى أخرى انتقالا متدرجا ونتيجة لوصول التلميذ الى المستوى الذى حددته الدراسات والأبحاث لهذه الحلقة ، ويتطلب ذلك ما يأتى :

١ - أن يعنى المعلم عناية خاصة بعمليات التقويم فى الصفين الثانى والرابع ، وأن يعطى الأعمال التحريرية طول السنة وامتحان آخر العام وزنا خاصا ، فيعقد لتلاميذ هذين الصفين امتحانا استطلاعيا فى ابريل ، يستعين به بالإضافة الى الأعمال التحريرية والشفوية طول العام على معرفة مستوى ماصلوا اليه ، وما اذا كان هذا المستوى يوصلهم الى الفرقة التالية .

٢ - يساعد المعلم التلاميذ الضعاف بما ينظمه لهم من دروس وتمارين تعالج بطريق مباشر مواطن الضعف فى تحصيلهم ويركز كلما أمكن على المهارات الأساسية ، ثم يقوم بتقويم تحصيلهم مرة أخرى فى يونيو .

٣ - اذا لم يبلغ بعض التلاميذ المستوى المطلوب ، كتب لولى الأمر بنقاط الضعف على وجه التفصيل ليتعاون مع المدرسة فى تدارك هذا الضعف ، ويقوم المعلم بتحديد العمل المطلوب من التلميذ فى العطلة الصيفية ، ويتابع ذلك لمدة شهر مثلا فى أول العام الدراسى حتى يعطى فرصة أخرى لاختباره وإدراك مدى تقدمه .

٤ - قد يتبين بعد كل ذلك أن فئة قليلة لا تزال غير قادرة على متابعة دروس الصف الثانى فلا مانع من أن يبقى هؤلاء للإعادة فى صفهم .

ومن المنتظر أن يكون عدد هؤلاء التلاميذ المعيدى قليلا ويكفى لتكوين فصل مستقل فى المدرسة الواحدة الكبيرة ، وقد يكون أقل فيوضع مع تلاميذ الصف المقابل ، وفى كلتا الحالتين ينبغي اعداد تدريبات ودروس خاصة لهؤلاء التلاميذ بحيث لا تكون الإعادة صورة مطابقة تماما لما درسوه فى العام السابق ، بل تكون منصبة على معالجة مشكلات التلاميذ الخاصة التى كانت سببا فى تخلفهم عن زملائهم .

وفى أسوأ الحالات قد يصل بعض التلاميذ خلال ست سنوات الى نهاية الصف الرابع حيث يبلغون مستوى الاستخدام الوظيفى لما اكتسبوه من مهارات الأمر الذى يبعدهم فى المستقبل عن الارتداد الى الأمية وقد يصل بعضهم الآخر الى مستوى الصف الخامس ، وإذا وجدت أماكن فى لمدرسة وكان سنهم يسمح أمكنهم متابعة الدراسة بالصفوف التالية .

ولكى تؤدي عمليات التقويم أهدافها يجب مراعاة ما يأتى :

١ - العناية بالدراسات الخاصة بالتقويم والقياس فى مدارس ومعاهد

وكليات اعداد المعلمين ، وذلك حتى يدرك المعلم ادراكا واعيا
الاساس النظرى للتقويم والقياس فى المدرسة الابتدائية ويمارسه
عمليا .

ب - تدريب المعلمين تدريباً عملياً على استخدام الاختبارات ، ويحسن
ان يكون ذلك اثناء وجودهم فى معاهد اعداد المعلمين ، وكذلك اثناء
وجودهم بالخدمة .

ج - تدريب المعلمين على استخدام البطاقات فى تدوين نتائج عمليات
التقويم بطريقة تضمن سهولة تتبعها وتفسيرها .

د - تدريب المعلمين على تقسيم تلاميذ الصف الواحد الى مجموعات
متجانسة وتقسيم تلاميذ الحلقة الواحدة الى مجموعات متقاربة
مرنة داخل الحلقة .

هـ - هنا ويحسن اعداد مجموعة من الاختبارات المقننة المتبادلة حتى
تكون فى ايدي المعلمين يستخدمونها كلما احتاجوا الى ذلك .

و - يحسن ان يكون المعلمون فى دور المعلمين من ذوى الخبرة العالية
بمشكلات التعليم الابتدائي .

مستخلص

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO**

Quarterly : November-January-March-May

**Editor
M. SAID KADRY**

EDITORIAL BOARD

M. K. Harby	M. K. Barkaat
M. N. Râfaat	M. S. Shaalan
H. M. Amar	R. Moâwad
M. El-Bassuany	M. A. El-Ghannam
Secretary	Executive Director
M. El-Hadi Afifi	M. A. El-Naggar.

**Literature materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square ,Cairo
Tel. : 70686**

Annual Subscription:
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for The Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

1 Et Issue

November 1963

Year XVI

C O N T E N T S

- ISMAIL EL-KABBANI
M. Said Kadry
- IMPROVING EDUCATION
at the Primary level M. Ali Hafez
- THE REVOLUTION AND EDUCATION
A. E. Radwan
- ARABIZATION OF EDUCATION
in the Arab World (1) M. H. El-Ghannam
- INTEGRATION OF EXPERIENCE
in the Educational Thought S. Sarraan
- INSTRUCTIONAL MACHINES
Y. M. El-Sheikh
- HOW TO FACE THE EXPANSION
in Higher Education F. El-Bab
M. M. Kamal
- ACADEMIES OF YOUTH LEADERS
in Spain Z. Mehrez
- FROM PRIMARY EDUCATION CONFERENCE
July 1963

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.**

صحيفة التربية

السنة السادسة عشرة يناير (كانون الثاني) ١٩٦٤ العدد الثاني

في هذا العدد

* شخصية الأستاذ اسماعيل القباني للدكتور عبد العزيز القوصي

* صور من حياة الأستاذ اسماعيل للاستاذ احمد على القباني

* القباني وعلم النفس للدكتور احمد زكي صالح

* تطوير التعليم بالمرحلة الاعدادية للاستاذ محمد على حافظ

* التجريب في التعليم للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

* تعريب التعليم في الوطن العربي (٢) للدكتور محمد احمد الفحام

* المواد الدراسية والاعداد للحياة للدكتور جابر عبد الحميد جابر

* نظام التعليم في ألمانيا الغربية للاستاذ جمال خشبة

* عرض الكتب التربوية للدكتور مصطفى بدران

* مؤتمرات (توصيات مؤتمر التنمية الادارية بشأن التعليم - ديسمبر سنة ١٩٦٣)

* من اخبار التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قنري

هيئة التحرير

الدكتور محمد خليفة بركات

الدكتور محمود البسيوني

الدكتور محمد أحمد الفحام

الدكتور حامد عمار

الأستاذ محمد خيرى حري

الدكتور محمد نسيم رافت

الأستاذ رياض معسوف

الأستاذ محمد سليمان شعلان

مدير الصحيفة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادي عفيفر

الاشتراك السنوي :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومساعد التربية

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

المقالات والبحوث والمكتابات :

يرسل الى مدير ادارة صحيفة التربية

بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٧٠٦٦١)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

العدد السادس عشر يناير ١٩٦٤ العدد الثاني

في هذا العدد

صحيفة

- | | | |
|----|---------------------------|---|
| ٣ | للدكتور عبد العزيز القوصي | شخصية اسماعيل القباني |
| ١٤ | للاستاذ أحمد علي | صور من حياة الاستاذ اسماعيل القباني |
| ٢٦ | للدكتور أحمد زكي صالح | القباني وعلم النفس |
| | للاستاذ محمد علي حافظ | تطوير التعليم بالمرحلة الاعدادية |
| | للدكتور عبد اللطيف فؤاد | التجريب في التعليم |
| | أبراهيم | |
| ٤٩ | للدكتور محمد أحمد الغنام | تعريب التعليم في الوطن العربي (٢) |
| | للدكتور جابر عبد الحميد | المواد الدراسية والاعداد للحياة |
| ٦٢ | جابر | |
| ٧١ | للاستاذ جمال خشبة | نظام التعليم في ألمانيا الغربية |
| | | عرض الكتب التربوية : |
| ٨١ | للدكتور مصطفى بدران | (الآلات التعليمية) |
| | | مؤتمرات : (توصيات مؤتمر التنمية الادارية بشأن التعليم ديسمبر |
| ٨٨ | | (١٩٦٣) |
| ٩٢ | | من أخبار التربية |

تصدها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية - بالقاهرة
رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قنبري

شخصية الأستاذ إسماعيل القباني

للدكتور عبد العزيز القوصي

اننى حين أتحدث عن شخصية المفطور له الأستاذ إسماعيل القباني لا أريد بطبيعة الحال أن أنمق الألفاظ كما يفعل الناس في مثل هذه المناسبات ، وإنما أريد أن أكون موضوعيا . ذلك لان موضوعية الدراسة لمثل هذه الشخصية تحوى من الروعة أكثر مما تحويه الألفاظ المنمقة .

شخصيته بوجه عام : وتذكرنى شخصية الأستاذ القباني ، الى حد ما ، بشخصية الأستاذ لطفى السيد . ذلك لأن لطفى السيد أثر بسلوكه وتصرفاته وأعماله أكثر مما أثر بما نشر أو ألف ، ولا أقصد هنا أن أوازن بين الأستاذ لطفى السيد والأستاذ القباني ، وإنما أقصد أن أبين نقطة مشتركة من حيث نوعها لا من حيث درجتها . فالأستاذ القباني لم يؤلف كثيرا ، ولم ينشر كثيرا ، ولم يتكلم كثيرا ، ولكنه كان يعمل ، وكان يؤمن بطريقة التفاعل المباشر بين عقل وعقل ، وبين روح وروح . ويمكننى أن أقول أنه طبع أجيالا وأجيالا من المربين عن طريق تأثيره الروحي ، وتأثير إيمانه وعمله وفكره .

أخلص من هذا الى أن الأستاذ القباني لم يؤثر بقلمه ولسانه بقدر ما أثر بعقله وقلبه وروحه وعمله . ولست أريد بهذا أنه لم يحاصر ولم يدرس ولم يكتب ، وإنما أقصد أن ما نشره وما ألقاه كان مجرد قطرات من فيض زاخر كان يحس به أمثالي من تلاميذه ومريديه .

ولعل سائلا يسأل ، وهل عرفته مدة كافية حتى تصفه هذا الوصف وحتى تكون دقيقا فيه ؟ . واجيب عن هذا بأنى عرفته أربعة وأربعين عاما كاملا .

القباني المدرس عام ١٩١٩ : فحين قامت ثورة سنة ١٩١٩ كنت تلميذا في السنة الرابعة الابتدائية بمدرسة الجمعية الخيرية الإسلامية بأسبوط . وكلن هذا قبيل انتهاء العام الدراسي بشهرين تقريبا . وحدث أن مدرسنا في اللغة الانجليزية المرحوم الأستاذ هلالى على كان قد اشترك في الثورة كواحد من كبار محركيها وزعمائها ، وحكمت عليه المحكمة العسكرية

بالاعدام فأطلق لحبته وتنكر في زى بائع ريفي متجول ، وحمل على كتفيه حزمة من البصل وأخرى من الثوم ، وانطلق في سبيله ينادى ببيع ما يحمل . وظل هكذا حتى ضعف جسمه واعتل قلبه وتورمت قدماه . ثم مرض ومات . وقد بكته أسيوط وما زالت تبكيه .

وعندما هرب الأستاذ هلالى على أصبحت فرقتنا على حد تعبيرنا إذ ذاك « يتيمة » لا مدرس لها . وظهر في أسيوط في ذلك الوقت شاب يتأجج ذكاء ونشاطا ووطنية اسمه « اسماعيل افندى القبانى » . وكان قد عاد إذ ذاك من البعثة - بحسب ما سمعنا - بسبب صحى . وعرفت كل أسيوط بعودته ، وجرى الحديث عنه في الأوساط المختلفة . وأعجبت به لما سمعته عنه . وكان في الحادية والعشرين من عمره .

وسرعان ما عرفت أنه كان يجالس الشيخ عبدالرحمن تاج ، والأستاذ ابراهيم مصطفى ، والأستاذ محمود الدرويش ، والأستاذ محمد عبد الحافظ ، وذلك في « دكان » صغير يبيع الثلج والغازوزة لصديق اسمه الشيخ محمود النجار . فكنت أراقبه في غدوه ورواحه . وكان هذا كل ما كنت أملك ازاء بطل ظهر حديثا في حياة غلام مثلى في بلد صغير كآسيوط .

وبعد أيام قليلة دخل علينا ، في فرقتنا ، الأستاذ الشيخ ابراهيم مصطفى ومعه الأستاذ القبانى ، وأبلغنا أنه قد تطوع بأن يعلمنا لغة انجليزية بدلا من الأستاذ هلالى على . وبذلك أكون أول من تتلمذ عليه ، وأكون بحق ابنه البكر كما ذكر الأستاذ الدكتور سيد محمد باشا في كلمته التى القاها في كلية التربية في تأبين الفقيه .

ومنذ ذلك الحين بدأت بينى وبينه علاقات أخذت تتوثق يوما بعد يوم ، وكانت تسعد بالمد أحيانا ، وتعرض للجزر أحيانا أخرى ، ومع ذلك فقد كانت تتصف بصفة واحدة وهى أنها كانت شبيهة بعلاقة الأخ الأصغر بشقيقه الأكبر .

من أيامه الأولى في التدريس : وأذكر بوضوح أن أول شيء قام به بعد أن تطوع بتعليمنا الانجليزية ، هو أن طلب الينا أن نذكر له أسماءنا ، فأبدى قوة في التذكر كبيرة إذ أعادها جميعها بعد أن سمعها مرة واحدة ، دون أى خطأ ، وكان عددا حوالى الثلاثين . ثم أخذ ينادى كل واحد باسمه ، فهذا قوصى ، وذلك فرغلى وثالث جلال الى غير ذلك من الاسماء ثم كتب على السبورة ١ ٢ ٣ ٤ = صفر وطلب الينا أن نضع + ٥ - لنحصل على هذه النتيجة ، واستخدم هذا النوع من الامثلة ليختبر ذكاءنا ، وليعرف الفروق بيننا ، وليعودنا على طريقته في التدريس من توجيهه

الأسئلة واستقبال الاجابات وغير ذلك . وما كاد ينتهى الدرس الاول حتى كان قد عرف كل واحد منا ، وشعر كل تلميذ في فرقتنا انه يعرفه ، وحتى تكونت علاقة وثيقة بينه وبين تلاميذه . وقد ظل بالنسبة لى كما عرفته في الدرس الاول ، شديد اليقظة ، متوقدا الذكاء ، سريع الحركة ، دقيقا حازما ، عطوفا ، كبير القلب . وهكذا استمر أسلوبه طوال حياته كمدرس وأستاذ .

وكان من طبيعته انه اذا فكر في فكرة استغرق فيها حتى يستوفيها درسا ، واذا بدأ عملا فانه يتابعه حتى يتمه . ومن هنا كانت النهايات عنده اهم من البدايات ، فكان يتأخر في الوصول الى حجرة الدراسة لبدء الدرس ولكنه كان يصر على اتمام ما جهزه من عمل . ولذلك قل ان كان يحضر الدرس من اوله ولكن قل كذلك ان كان يترك حجرة الدرس قبل ان يتم عمله . ولم يكن يلقي دروسه ، وانما كان يستنبطها من تلاميذه ، فكان درسه بمثابة نشاط عقلى دائم بينه وبين تلاميذه فهو يفكر معهم وهم يفكرون بعضهم مع بعضهم الآخر ، ويفكرون معه . هكذا علمنى وعلم تلاميذه العلوم الرياضية وعلم النفس والتربية وتاريخ التربية وطرق التدريس .

وعندما عرف تلاميذه عنه حب التفكير والاستنتاج فانهم كانوا يجهزون أسئلة يلقونها عليه خلال الدرس . ولم يكن للأسئلة أحيانا علاقة بالدرس فكنا نسأله في الاحداث العالمية والاحداث المحلية والوطنية والامور الاجتماعية وما يظهر في الصحف من اخبار وغير ذلك . ولهذا لم يكن الاستاذ القباني مدرسا فحسب بل كان مرييا ، ولم يكن استاذا للرياضيات فحسب وانما كان يتعهدنا أيضا كمواطنين يشغل فينا روح الوطنية وبذكيها .

واذكر ذات مرة أن وجدنى جالسا اطالع على مقعد في فناء مدرسة اسبوط الثانوية ، ثم سألتى كم الساعة الآن ؟ فقلت له الساعة الواحدة والرابع ، ثم سألت متى تناولت غذاءك ؟ قلت له منذ ربع ساعة ، فقال اذن لا يجوز أن تطالع وانما يجب أن تريح ذهرك بعد تناول الطعام ، وعلل كلامه تعليلا علميا مقنعا .

وهكذا لم يكن يترك فرصة داخل حجرة الدرس أو في فناء المدرسة أو خارج المدرسة الا جعلنا نتعلم فيها شيئا ذا اثر دائم في حياتنا .

لهذا كان والدا ومرييا ومدرسا واخا . وكان يشعر ان كل واحد منا ذخيرة بشرية يجب أن تستنبط وان تعمل ، وكنا نشعر انه جعل نفسه مسئولا عن كل واحد منا .

عين الاستاذ القباني مدرسا للرياضيات في مدرسة اسيوط الثانوية عام ١٩١٩ ، وكان يعلم شقيقى المرحوم الدكتور محمد ثم علمنى فى عام ١٩٢٢/١٩٢٣ . وهنا توثقت بينى وبينه علاقة المعلم بالتلميذ . وكنت ازوره فى بيته من آن لآخر لاستمتع بمناقشاته واحاديثه واتغذى بها وكان يشجع هذه الزيارات . ثم حدث فى صيف ١٩٢٣ أن سمعت اشاعة بأنه سينقل للقاهرة فحررت لوالدى خطابا « وقد كتبت له لاني لم اكن أجرو على مشافهته فى موضوع قد يحتاج الى أخذ ورد » اقول له ان الاستاذ اسماعيل القباني سينقل الى القاهرة ، ولابد أن أحول من مدرسة اسيوط للمدرسة التى سيعلم فيها فى القاهرة اذ انه لا يمكننى البقاء لمواصلة التعلم فى اسيوط بعد نقله منها . فقال لى والدى « لا تتعجل الحوادث » وفى نفس الوقت كنت قد كتبت للاستاذ القباني وكان فى اجازة بالقاهرة خطابا ابته فيه مشاعرى لما سمعت من اخبار النقل . وكتبت الخطاب بلغة مراهق يتحدث الى بطله . فرد على بخطاب رقيق أراد منى أن اكون اقرب الى واقعية النضج منى الى خيال المراهقين ، وكان للخطاب اثر .

ويمكننى أن أورد امثلة لا حصر لها توضح ان الاستاذ القباني كان منذ عرفته مرييا تجرى روح التربية الكاملة فى دورته الدموية بل ولها عنصر فى كل خلية من خلايا جسمه وروحه

لذلك فانه يمكننى أن اخرج عن الاسلوب المتبع فى علم النفس عند تحليل الشخصيات ، فبدل أن أقول انه كان انبساطيا وانطوائيا ، أو كان ذكيا أو غير ذلك ، فانى أقول انه كان الاول والوحيد فى مصر الذى اتصف بالشخصية التربوية الكاملة ، فكان تيار حياته . وتيار شخصيته التربوية متطابقين تمام التطابق .

فى محاضراته العامة

وأول محاضرة عامة سمعتها له كانت عن « اسحق نيوتن » القاها على جميع طلاب مدرسة اسيوط الثانوية ومدرسيها فى عام ١٩٢١ . واتصفت محاضراته بسحر التأثير وقوته ودوامه ، فما زالت عباراته فى هذه المحاضرة ترن فى أذنى حتى الآن ، وما زلت اذكر أغلب أجزائها

وكان حين يلقى محاضرة يكون اقرب الى صاحب رسالة ، يدعو الى رسالته بقوة وهادفية . وقد انطبق هذا على كل محاضراته ، فهكذا كانت محاضراته فى مؤتمر التعليم الاولى فى دار العلوم عام ١٩٢٥ حتى كان اول من دعا الى توحيد التعليم الاولى والابتدائى . وقد سمعنا بعد ذلك بسنوات عديدة بنفس الفكرة تظهر فى فرنسا وتظهر فى كثير من البلاد الراقية الاخرى .

وكانت فكرة التوحيد تقوم على أساس تدوين
النسوق الثقافية بين الناس ، وتوحيد عقلية الشعب
وتحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وخلق عقلية مصرية متجانسة
بعد أن كانت هناك عقلية المواطن الذى يخرج من الكتائب والازهر وعقلية
المواطن الذى يخرج من المدرسة الاجنبية وعقلية المواطن الذى يخرج من
المدرسة الابتدائية الحديثة ، وبين العقليات الثلاث يكاد ينعدم كل اتصال

فالاستاذ القباني نادى وعمره ٢٧ عاما بأعلى صوته بخطة عملية لخلق
عقلية مصرية موحدة متجانسة تعمل عملها الوطنى فى قوة كوحدة

طبعت هذه المحاضرة فى كتيب مستقل ملحق بصحيفة المعلمين ، وهى
الصحيفة التى كان ينشرها اذ ذاك جماعة من خريجي المعلمين العليا ودار
العلوم اذكر منهم الاستاذ عبد الحميد حسن والاستاذ محمد على مصطفى
والاستاذ مصطفى امين

وهكذا كانت محاضراته الجريئة التى ألقاها فى المؤتمرات المحلية
والاقليمية والدولية . وكانت محاضراته الجريئة التى حل فيها التقرير
المشهور الذى أصدره المرحوم الاستاذ نجيب الهلالي حين كان وزيرا
للمعارف عام ١٩٤٤ ، وهى المحاضرة التى رد عليها بعد ذلك الاستاذ
الدكتور طه حسين . وأثارت المحاضرتان تيارين فكريين كان لهما أثر كبير
فى تاريخ التعليم فى مصر .

الربى المحبوب

لم يكن الاستاذ القباني استادا يلقى محاضرات فى التربية ودروسا
فى علم النفس ، وانما كانت روحه مشبعة بالاسلوب التجريبي العلمى
الصحيح . فقد حدث أنه نقل فى عام ١٩٢٤ من مدرسة أسبوط الثانوية
الى مدرسة المعلمين الثانوية ، وسرعان ما نقل بعد ذلك الى مدرسة
المعلمين العليا حيث كان يدرس بعض الوقت علوما رياضية ، ولكنه كان
يدرس اغلب الوقت علم النفس والتربية والتربية العملية .

ولهذا فانى ما كدت اترك المدرسة الثانوية عام ١٩٢٤ حتى قابلته
مرة أخرى فى مدرسة المعلمين عام ١٩٢٥ . على أن علاقتنا خارج دور
التعليم كانت مستمرة ، فكنت ازوره واخى المرحوم الاستاذ محمد فؤاد
جلال بين آن وآخر فى مسكنه بشارع ابى السباع القريب من شارع
محمد فريد ، وفى مسكنه بعد ذلك فى مصر الجديدة . وكان كما قلت
يرحب بزيارتنا ويجلس الينا ، ولعله رأى فىنا مادة بشرية صالحة للتشكيل
الذى كان يرمى اليه

كان يعلمنا التربية العملية خلال عامى ٢٦/٢٧ ، ٢٧/٢٨ وقد جعلنا

ننظر الى كل درس على انه تجربة علمية ، وكان يعقد معنا مناقشات
جماعية بعد كل درس لابد ان تترك كل منها اثرا فعالا في كل واحد من
تلاميذه

وبهذا كون اول مدرسة من المعلمين المربين ، واعد نفسى ايضا احد
انائه البكر في ميدان التربية

وهنا اذكر سرا لم اذكره قبل اليوم . وهذا السر هو انى كنت طول
حياتى مولعا بالعلوم الرياضية وكنت مبرزا فيها ، وقد كان للاستاذ
القبانى اثره في هذا . ثم حدث ان علمنى علم النفس والتربية فأولعت
بهما حتى أهملت الرياضة بعض الشيء ، ثم تفوقت فيهما أكثر من تفوقى
في الرياضيات . ولهذا سافرت عضوا في البعثة للتخصص في علم النفس
مع أن ولعى الأول والأقدم كان بالعلوم الرياضية .

وفي صيف عام ١٩٢٨ زرتة في بيته بمصر الجديدة وتحدثنا في موضوع
البعثة . وقلت له أن الوضع يقتضى أن اسافر للدراسة علم النفس ، فقال
ولكن ولعك الأول بالرياضيات . . فقلت له « نشوف » فبرز كتفيه بما يدل
على موافقته ، وكانت موافقته مهمة لى من الوجهة النفسية فلم أكن أحب
أن أسير في طريق أرى انه غير راض عنه .

واستمر الاستاذ القبانى يدرس التربية العملية وعلم النفس والتربية
في المعلمين العليا . وفي عام ١٩٢٩ جاء الى مصر الاستاذ ادوارد
كلابريد العالم النفسى السويسرى المشهور ، فكان طبيعيا أن يلزمه ،
واجريا معا سلسلة من التجارب التربوية والنفسية . واشتركا معا في
وضع اساس معهد التربية . وبذلك كان البناء الأول لكل الحركة التربوية
الحديثة في مصر والعالم العربى من خليجه الى محيطه . وكان للاستاذ
القبانى ولتلاميذه آثارهم خارج هذا النطاق ولا اذكر صلاته القسوية
بعد ذلك « ببوفيه » الذى حضر الى مصر واشترك معه في إنشاء « رابطة
التربية الحديثة » ، وكنت سكرتيرها مدة طويلة من الزمان ، ولا صلاته
القوية « بسيرمان » ونحتاج الى مجلدات لنصف ما كان يحدث مع هؤلاء
جميعا

ولكن الذى يهمنى أن اذكر شيئا آخر - فأمثال هذه الصلات يمكن
أن تقع لكل انسان . وهذا الشيء هو انه بعد أن درس التربية سنوات
قليلة رأى ضرورة وجود مدرسة يكون حرا في أن يطبق فيها ما يعرفه
من أسس ومبادئ . فقد تشبع بأراء « جون ديوى » ومن تبعه من
تلاميذه أمثال « كلباترك » و « بودا » و « ريج » وغيرهم . ولم يقنع بتدريس
آراء ديوى ونظرياته وإنما أراد أن يضعها موضع التطبيق

وهنا يأتي المثل الرائع للايمان بالرسالة

بدأت الفكرة عنده عام ١٩٣٢ ، وقوبل بالسخرية والاستهزاء من جميع من كان في وزارة المعارف ولم يشجعه الا شخص واحد وهو المرحوم الأستاذ عبد الفتاح صبرى .

ولم يكن عبد الفتاح صبرى بمفرده كافيا لمساندته ، ولذلك بدأ بالفكرة متواضعة كل التواضع . بدأت ببضعة فصول سميت بالفصول التجريبية وضعت في الطابق تحت الارض بمعهد التربية الذى كان موجودا في ذلك الوقت في حدائق الاورمان

وكلمة حق أقولها ان مدير معهد التربية في ذلك الوقت الأستاذ امين سامى حسونه . كان يشجعه كل التشجيع .

وكلمة حق أخرى أقولها وهى ان ما من فكرة صغيرة او كبيرة دخلت في الحقل التعليمى كوسيلة اصلاح منذ عام ١٩٣٥ حتى الآن الا وكانت تابعة من عمل الأستاذ القبانى وعمل تلاميذه في الفصول التجريبية والمدارس النموذجية . وهذا كلام يمكن اثباته بالوثائق والأدلة اثباتا قاطعا .

فالبناء البشرى الهائل الذى يعمل في مصر الآن والذى سيظل يعمل يرجع كثير من فضله الى الأستاذ اسماعيل القبانى .

رسالته الوطنية

ولم يكن الأستاذ القبانى يعمل بوحى تربوى علمى تابع من ابراج العلماء وانما كان واقعيا وكان تجريبيا ، وكان فوق هذا وذاك وطنيا مخلصا لم يعبر عن وطنيته في ميدان السياسة ولكنه عبر عنها في ميدان التربية .

وحدث ذات مرة ان كان يمر بأزمة نفسية بسبب محاربة اعماله وافكاره ، وطالما مر بازمات نفسية بهذا السبب ، وكنت اجلس اليه في منزله فوجدته حزينا مهموما فقلت له وما يحزنك ؟ ولا يمكنك ان تفعل شيئا ، وقد اديت واجبك حق ادائه فقال « انى حزين على هذا البلد » ويقصد البلد واجياله وما يترتب على ما يطرأ على نظم التعليم من تغييرات ضارة بحسب رايه .

وتبينت لى رسالته الوطنية حين وضع رسالة « باللغة الانجليزية عنوانها مائة عام في التعليم المصرى » وكانت هذه الرسائل وثيقة في يد الوفد الذى ذهب لهيئة الامم المتحدة عام ١٩٤٨ برئاسة المرحوم النقراشى « باشا »

وانى انصح بترجمة هذه الرسالة ونشرها بالعربية فهى تبين الوضع
فى احوال التعليم قبل الاحتلال الانجليزى واثناء الاحتلال ثم منذ نيل
الاستقلال عام ١٩٢٢

وقد وضحت وطنيته فى رسالته حين تحدثت عن فلسفة جهوده منه
عام ١٩٢٥ لتوحيد التعليم الاولى والابتدائى وحين اوضحت جهده لاقامة
مثل تعليمية عملية واقعية فى المدارس التجريبية والنموذجية كذلك تبدو
وطنيته حين اشترك بين عامى ١٩٢٠ ، ١٩٢٤ مع الاستاذ محمود فهمى
النقراشى مدير التعليم بمجلس مديرية اسيوط والاستاذ عبد الرزاق
السنهورى وكيل النيابة فى مشروعات عملية لتعليم الكبار ومحو اميتهم

ايمانه بالتربية الاستقلالية

وكان يرى التربية الوطنية فى التربية الاستقلالية وهذه سياسته
النى درج عليها فى المدارس التجريبية والنموذجية فكان اساس عمله ان
ينربى التلاميذ تربية استقلالية .

وفى احد الاجتماعات السنوية فى مدرسة النقراشى النموذجية قلت
مرة أن هذه مدارس لا يتعلم فيها التلاميذ فحسب وانما يتعلم فيها
المدرسون والآباء والنظار والاساتذة . تتعلم فيها مصر باجمعها ممثلة فى
هؤلاء جميعا

وحين قلت يتعلم قصدت يتربى ، واذا اردت ان اشرح معنى هذا
طال بى الكلام ، ولكن اذكر كيف اشترك الآباء فى انجاز بناء المدرسة ،
وكيف لعب الآباء كرة القدم مع ابنائهم ، وكيف خلع مدرّس اللغة العربية
-- وكان متزمتا -- ملابسه ونزل الى الفناء ليجرى مع الاطفال ويلعب

تربية اجتماعية ، عملية ، استقلالية ، وطنية ، تربى الشخصيات ،
ومع ذلك لم تهمل العلم بل قطعت فى العلم مراحل لا يسهل تصديقها

وفكرته فى التربية الاستقلالية - كاساس لصيانة استقلال البلاد
وتدعيمه - كانت جزءا من كيانه ، فقد اشترك فى جمعيات الطلبة فى مدرسة
أسيوط الثانوية حتى انه كون جمعية عام ١٩٢٠ اسمها « الجمعية
الزراعية » وكانت هذه الجمعية تزرع ، وقد كان لها محصول من البطاطس
وغير البطاطس ، وكانت تفخر به وتبيعه ولم يكن محصول البطاطس
مقصودا لذاته وانما كان المقصود التربية الاجتماعية الاستقلالية التعاونية
العملية الواقعية

وبهذه الروح ذهب الى مدرسة المعلمين المتوسطة ثم المعلمين العليا

وجعل نفسه مسئولاً عن جمعيات الطلبة ومجلة المدرسة . وبهذه الروح
انشأ معهد التربية ومعهد المعهد وتعهد المدارس النموذجية وتعهد أجيال
المربين .

في خارج معاهد التعليم

وكانت له حياة خصبة غاية الخصوبة في خارج المعاهد والمدارس .
كان عضوا بارزا في جماعة الرواد ، وعضوا أساسيا في لجنة التأليف
والترجمة والنشر . وكان يهتم بمدرسة الخدمة الاجتماعية - وكان يحرر
قسم التربية في مجلة الثقافة - وكان يحرر صحيفة التربية وكان يوجه
رابطة الخريجين . وحين أعدد جوانبه خارج معهد التربية وخارج عمله
كمستشار أو وزير فأننى أذكر قليلا من كثير . ولكن المهم أنه كان عضوا
بناء فحين عدت من البعثة في عام ١٩٣٤ اصطحبني معه يوما لأرى نشاط
الرواد وشرحه لى وطلب منى أن أتطوع للعمل فتطوعت ثم عمل على ضمى
للجماعة فانضمت وعملت سنوات طويلة مستمرة ، وكان معنا في هذه
الجماعة الدكتور وليم سليم والمرحوم فؤاد جلال والاستاذ عبد الهادى
والدكتور عبد العزيز سامى والأستاذ أحمد حسن وكثيرون « بل وقليلون
آخرون » وبعد أن استقررت في هذه العضوية أخذنى للجنة التأليف ،
وشرح لى عملها ورسالتها وأدخلنى في عضويتها . وهذا الذى فعله معى
مرة بعد أخرى فعله مع من كان يرى فيهم صلاحية من تلاميذه . وهذا
شئ أفخر به .

وكان يعمل في كل ما يعمل بقوة واندفاع واصرار وإيمان

من صفاته الشخصية :

وحين يطلب الى أن احلل شخصيته بالمعنى الذى يرتضيه علم النفس
فأنى أرى في حياته العقلية ذكاء يوافقنى كل انسان على أننا لم نر ذكاء
يدانيه ونعرف جميعا القصة التى تحكى عنه وسألناه عدة مرات عن صحة
هذه القصة أو خطئها فلم يعط جوابا لان فيها شيئا من المدح لذاته وكان
يكره هذا أشد الكراهية .

والقصة انه كان تلميذا في كتاب لفيقه في أسيوط اسمه الشيخ سيد
القيط عليه رحمة الله « وكان كتابه في العتبة الزرقاء قريبا من مسجد
جلال الدين السيوطى » . ويقال ان سعد زغلول زار هذا الكتاب في
السنوات الاولى من هذا القرن وسأل الاولاد سؤالا نصه كما يأتى : يوجد
على شجرة عشرة عصافير ، وأخذ ولد حجرا وقذفه على الشجرة فأصاب
عصفورا فوق . فكم عصفورا يبقى على الشجرة ؟ فقال الاولاد تسعة ،

ولكن ولدا صغيرا ظل رافعا يده ، فسأله سعد « وانت يا شاطر » فقال لا يتبقى عصفور واحد لان بقية العصافير ستخاف وتطير

وتفرس سعد في الولد ووجد فيه علامات النجابة الخارقة ثم سأل عنه الشيخ سيد فعلم ان والده لا يستطيع ان يعلمه في المدرسة الابتدائية. نرقة حاله فمنحه سعد مجانية في المدارس الابتدائية الحكومية . وكانت هذه اول مجانية تمنح ، وقد كسرت بها قاعدة تعميم المصروفات على كل من يتعلم بحسب السياسة الاستعمارية التي كانت سائدة في ذلك الوقت. ومنذ هذا التاريخ انفتح الباب قليلا لمجانية محدودة ثم اتسع الباب الى ان وصلنا الى ما نحن فيه الآن .

وبهذا كان لذكاء التلميذ اسماعيل بداية لاثر فعال في حياة الامة بأسرها. وسواء اكانت هذه القصة صحيحة ام لا فانه لا جدال في ان الاستاذ القباني كان اذكى من عرفت

ولفرط ذكائه كانت قدراته العقلية الاخرى على درجة بارزة ، فكان يستعمل ذكائه استعمالا جيدا في كتاباته وخطاباته ومحاضراته ومحاوراته ومناقشاته

وكانت حياته المعرفية خصبة غاية الخصوبة ، فقد اتصفت بالاتساع والشمول اذ كان يحيط بامور السياسة وامور الفن التصويري ، وكان يجادل في اللغة وفي التاريخ . وهذه ليست عبارات مرصوفة وانما كان يفعل هذا حتى يلم بكل ماتحويه عقلية الاساتذة في معهد التربية والمدارس النموذجية ، ولذلك كان يناقشهم في الاسئلة التي يضعونها لامتحان التلاميذ والطلاب . ولم تكن حياته المعرفية تمثل تكديسا لالوان المعرفة بل كانت مترابطة في ذهنه ترابطا منطقيا وكانت مصنفة تصنيفا واضحا

هكذا كان ذكؤه ، وهكذا كانت معارفه وكانت قدراته .

اما حياته العاطفية فانها كانت غنية حساسة . فكان يفرح لفرح اصدقائه وتلاميذه فقد بادر بالابراق الى في قوص حين رقيت للدرجة الرابعة وكانت غيبتي فيها قصيرة . وكان يحزن لوفاة صديق حزنا شديدا وكان حزنه يجعله مضطربا اياما متوالية في بعض الحالات . وكان انسانا يترب للصوت الجميل والمنظر الخلاب . وكنت اراه في عواطفه وانفعالاته انسانا بكل معنى الكلمة ، فلم يؤثر جبروت عقله في انضاب عاطفته ، بل ان قوة عاطفته كانت على مستوى قوة عقله - كان فيها الشمول ، وفيها الرقة ، وفيها القوة واعرف ان انسانا كانوا احيانا يستغلون فيه رفته

وكان يقف احيانا بين ميله العاطفي وعمقه المنطقي موقف الحائر .

فكان رحمه الله من آن لآخر يأخذ رأيي في بعض الأشخاص . وكنت أدهش كيف أن واحدا بهذا العقل وهذه الخبرة يأخذ رأي واحد مثلي . وحين كان يأخذ رأيي كنا نتفق أحيانا ونختلف أحيانا ، وكان أحيانا يأخذ برأيي وأحيانا لا يأخذ به ، ولكنه كان يأخذ به في أغلب الأحيان وكنت أخشى أن يكون هذا عطفًا منه علي ومراعاة لأحاسساتي

هذه عاطفته وتلك معرفته ، أما إرادته فكانت غاية في الصلابة والمضاء ذلك لأنه كان يربط دراسته وعاطفته بأهدافه ، وكانت أهدافه دائماً أهدافاً عامة عالية . ومن هنا جاءت صلابته وإصراره ومضاه .

وبسبب هذه الصلابة كان يختلف مع بعض الناس على بعض المسائل الشخصية الفردية . ومن هنا كان هناك أناس لا يحبونه وهؤلاء هم أصحاب النزعات الشخصية الفردية الذين لا يرغبون في التضحية بالأمور الفردية في سبيل الأمور العامة . وطبعي أن يكون لمثل الأستاذ اسماعيل القباني بعض من لا يحبونه . ولكن الذي لاشك فيه أن هؤلاء الذين لا يحبونه كانوا يحترمونه أشد الاحترام بل وربما لم يحترموا شخصاً آخر في ميدانه مثله . فالاحترام شيء والمحبة شيء آخر .

ولم يكن يهمه رحمه الله أحبه الناس أم لم يحبوه مادام يعمل مخلصاً لمصلحة عامة

نقده لنفسه

دأب الأستاذ القباني على أن يصل لرأيه بعد دراسة وتمحيص واقتناع . ولذلك كان يتمسك برأيه هذا ويدافع عنه . ولهذا كان في ميدان الرأي محارباً ، شديد المراس ، دقيق الخطأ يعتمد على أساليب الكر والفر والتحليل والتجميع والتركيز والتخفيف ، وكان في أغلب مناقشاته ينتصر على من أمامه . وكان لتوالي هذه الانتصارات أثر كبير في زيادة اعتزازه برأيه وشدة تمسكه به

ولكنه مع هذا كله كان شديد النقد لنفسه وقد ظهر هذا واضحاً عندما كان يجلس ليكتب موضوعاً ما ، فما كان يبدأ في الكتابة حتى يشطب ما كتب ، ثم يعيده ، ثم يشطبه ، ثم يمزق الأوراق ويلقيها في السلة ثم يبدأ من جديد وهكذا . ولذلك كانت عملية تدوين آرائه عملية قاسية من الوجهة النفسية

وكان موقفه مما يكتب هو نفس موقفه مما يلقيه أمام الناس في محاضرة . ولعل شدة نقده لذاته وصراحته مع نفسه هي التي كانت تقلل

من انتاجه المكتوب المنشور ، فقد كان ما نشر اقل بكثير مما كان يمكن ان ينشر .

والطريقة التي كان يعامل بها نفسه كان يعامل بها تلاميذه فكان يرى في تلاميذه جوانب طيبة وكان يرى في آرائهم انعكاسا لآرائه ، وفي طريقة تفكيرهم انعكاسا لطريقته ، ولكنه كان يشبعهم نقدا ، فما كتب واحد منهم شيئا الا ونقده نقدا شديدا او عدله ، وما ألقى واحد منهم حديثا الا اظهر عليه بعض الاعتراض

ومعنى هذا انه كان يعتز برأيه ويدافع عنه ، ومع ذلك فانه كان ينقده ليصهره . وكذلك كان يعتز بعقلية تلاميذه ويفخر بهم ، ولكنه كان ينقدهم اشد النقد ويضعهم في بوتقته ليشكلهم بالشكل اللائق .

وكنا نسعد كل السعادة بكلمة تشجيع منه . ولم تكن نقضب لنقده وان كنا قد شعرنا احيانا بالارهاق من كثرة ما يقتضيه هذا النقد من عمل وجهد

وهنا أقف لحظة لأقول أن الاستاذ لم يكن ينعم كثيرا بالراحة ولا يسعد بها اذ كان يرهق نفسه ويهرق تلاميذه حتى كلف نفسه أكثر مما يطيق البشر وكلف تلاميذه أكثر مما يطيق الناس . لم يكن رحمه الله يطيق الراحة لنفسه ولا لتلاميذه . فقد كان في عمل مستمر وكان يريد أن يراهم جميعا في عمل مستمر ، ولم يكن يقصد بذلك الارهاق للارهاق . وانما السر وراء هذا كله انه كان يجاهد في سبيل رسالة وكان يدفع تلاميذه معه ليجاهدوا في سبيل نفس الرسالة . والجهاد يحتاج الى جهد ، ويقتضى أن يكون الانسان في عمل دائم ، وأن يكون جنوده في عمل دائم

واني لاعتذر في ختام هذا المقال لاني وان كنت قد حاولت ان اصف شخصية مدرسي واستاذي وزميلي وصديقي وأخي ، فلا شك اني لم اكن موفقا كل التوفيق ولا شك اني تركت جوانب هامة كثيرة . واقول بحق انه يصعب علينا الاحاطة بجوانب هذه الشخصية الاحاطة كلها

ولكننا والاجيال القادمة سنظل نعيش على مبادئه وآرائه وافكاره ، وستبنى التربية منها صروحها الصلبة الخالدة ، ولنا في هذا قليل من السلوى والعزاء

صور من حياة الأستاذ إسماعيل القباني

للاستاذ أحمد علي

عرفت المرحوم الاستاذ اسماعيل القباني من ثلاثة وأربعين عاما ، وسمعت عنه قبل ذلك بعام ، وزاملته ستة عشر عاما أستاذا بمعهد التربية وخمس سنوات قبل ذلك ، سنة منها بالمدرسة التي سميت باسمه تخليداً لذكراه ، وأربع قبلها بالفصول التجريبية الملحقه بمعهد التربية ، وشرفت بالاشتراك معه في كثير من الهيئات والجماعات التي أسسها أو أسهم فيها بنصيب كبير من جهده وعقله وعلمه .

أول ما سمعت عنه من أستاذنا المرحوم أحمد أمين ، وأنا طالب بمدرسة القضاء الشرعي ، وكان ذلك أبان ثورة ١٩١٩ قال :

« سافر سعد زغلول مرة وهو وزير للمعارف سنة ١٩٠٨ الى أسيوط لزيارة مدارسها ، وراعه ما لاحظته من نجابة طالب صغير السن ضئيل الجسم ، برز من بين زملائه الأطفال بالتصدي للإجابة على الأسئلة الصعبة الى أن كان السؤال المشهور عن صياد أطلق بندقيته على عشرة عصافير فوق شجرة . فسقط منها أربعة ، فأجاب الأطفال بأن الباقي فوق الشجرة ستة ، وانفرد طفلنا بالاصرار على أنه لا يبقى منها شيء ، ولما سئل عن سبب اختلاف باقي الطرح قال : أن الباقي يطير .

وأعجب سعد بعقله وأمر له بمنحة . ولما عاد للوزارة بالقاهرة اشتد النزاع بينه وبين « دنلوب » المستشار الانجليزي اذ ذاك في منح المجانية للناهبين من أبناء الوطن ، وانتهى الامر بتقرير مجانية لاول التلاميذ ، فكان هذا الطفل هو الاول الذي استحق المجانية الى أن حصل على البكالوريا ، فأرسل سعد من منزله برقية تهنئة لوالده بأسيوط وسأله عنه وطلب أن يراه ، وجاء الوالد للقاهرة وذهب مع ابنه لشكر سعد على تهنئته وتذكره أباه بعد هذه السنوات الطويلة ، وعرف سعد أن الطالب لم يقبل بمدرسة المعلمين العليا لصغر سنه رغم تفوقه فبعث بتوصية الى المرحوم اسماعيل حسنين فقبل بها ، وتخرج متفوقا كعادته ، وسافر في بعثة لانجلترا ، ولما عاد من البعثة زار سعد زغلول ، فسأله عن الجهة التي يجب أن يعين فيها فأجاب أرغب أن أخدم في الوسط الذي نشأت فيه في أسيوط .. وعين مدرسا بأسيوط الثانوية .

وهناك لم يقصر جهده على التعليم بالمدرسة ، بل أنشأ قسما مسائيا
لتعليم المحرومين من أبناء الوطن وتطوع معه في التعليم به بعض الفيورين
ومنهم وكيل النيابة الاستاذ عبد الرزاق السنهوري ومدير التعليم الاستاذ
محمود فهمى النقراشى .

هذا ما قصه علينا أستاذنا أحمد أمين وهو يحدثنا عن ثورة ١٩١٩ ،
ونحن مشوقون لحديثه العذب ، ولمعرفة اسم هذا الطالب ، فسألناه ،
فقال : اسماعيل القباني

* * *

ومضى عام . . . وشاء حظى أن اكلف بتكوين لجان الطلبة بمديريات
الوجه القبلى فسافرت ، وحررت فى بعض البلاد التى لم أرها من قبل ومنها
أسيوط ، الى أن قابلت مصادفة فى أحد شوارعها المرحوم الاستاذ عبد
الوهاب خلاف - وكان قاضيا بها - فطلب أن أحضر مساء فى النادي وهناك
عرفنى بالمرحوم الاستاذ ابراهيم مصطفى عميد دار العلوم الاسبق ، وبعد
قليل حضر فقيدنا فعرفه بى وبالمهمة التى كلفت بها ، وعندما افترقنا على
باب النادي قال لى انه سيمر على صباح غد بالفندق الذى نزلت به بعد
انتهاء الحصّة الاولى . وجاء فى الصباح وصحبنى ليرينى معالم المدينة ،
ثم سلمنى كشفا باسماء أعضاء اللجنة الذين اختارهم ممن يثق بهم ، وقال :
الافضل الا يروك تفاديا لما كان يحدث فى المحاكمات العسكرية أيام الاحكام
العرفية الانجليزية .

ومرت أعوام . . وتخرجت فى مدرسة القضاء الشرعى ثم دار العلوم
واشتغلت بالتدريس .

ورأيت بعد عشر سنوات من اللقاء الاول فى منزل استاذى المرحوم
أحمد أمين فى أحد الاعياد ، وقام صاحب الدار بواجب التعريف كالمعتاد ،
فقلت اننى قابلته وتحديث اليه ، ولكنه لا يتذكرنى ، وهنا داعبه الاستاذ
أحمد أمين وطالبه بتطبيق اختبارات الذكاء ، على نفسه ، فنظر الى قائلا :
الصورة فى ذهنى ولكن ذكرنى بشيء بسيط أستعين به ، فقلت : أسيوط
فأجاب بسرعة لقد تغير زيك فقد كنت تلميذا فى مدرسة القضاء عندما
قابلتك هناك

وتوطدت بيننا الصلات ، وعملت معه كما ذكرت ، ولمست فيه جوانب
يندر أن يتمتع بمثلها كثير من خير من عرفت فى الحياة .

ولعل بعض الصور التى أعرضها - وما أكثرها - تظهر للقارىء جانبا
من هذه التواحي التى قد تكون خافية على بعض زملائه وأبنائه - وما
أكثرهم - بالاضافة الى ما عرف عنه فى قصة نشأته السابقة .

مدرسة القباني

لمحت ومضات في تاريخنا القريب والمعاصر أحدثت أثرا ملموسا في نهضتنا العلمية والثقافية ، وفي تحرير العقل والفكر من الجمود الذي ران على أفئدة الشرق قرونا بسبب الجهل والذل والاستعباد .

ولعل أبرز من حملوا مشاعل هذه الآثار ، وأثروا بتعاليمهم ، وكانت لهم مدارس خاصة ذات طابع متميز جمال الدين الأفقاني وتلميذه محمد عبده ، ثم عاطف بركات في مدرسة القضاء الشرعي التي لم يطل بها العهد فأغلقها الحسد والجهل ، ثم مدرسة القباني التي أزهرت وأثمرت ولا تزال - ان شاء الله - رغم مصادفها من عقبات ذللها بجهد ودأبه ، وفكره الصافي ، واخلاصه وتفانيه ، ونظرته الثاقبة لاعداد جيل ينشئ أجيالا ، ويؤثر في أجيال تالية .

ويمثل هذا الجيل الذي أعده وزيرا للتعليم العالي والتربية والتعليم وعمداء كليات التربية والعلمين والمعلمات والخدمة الاجتماعية وأساتذتها وكثير من أساتذة الجامعات والمعاهد العليا والمدارس المختلفة ، وكبار المشرفين على التربية والتعليم بالوزارتين ، وكلهم غرس يده ، متأثرون بمنهجه ، يترسمون خطاه ، ويسرون على هداه ، ويعتزون بالانتساب اليه .

هذا الى ما رسمه من خطط ، وحدده من مناهج وطرق ، وشرعه من نظم وقوانين تتفق وبيئتنا ، وتسائر النهضة الحديثة في العالم كله - ولم يقف جهده عند حدود بلاده بل تعداه فاستعان به وبخبرته كثير من الاقطار العربية في اوقات مختلفة - ولم يشرع على ورق ، بل طبق ونفذ بنفسه ، بدأ يتدرج بالتطبيق في الفصول التجريبية الابتدائية الملحقه بمعهد التربية وهو استاذ به ، ثم في مدرسة الحسينية الثانوية الآن عندما اختير ناظرا لها بعد أن أشرف على وضع منهج التعليم الثانوي سنة ١٩٣٤ ، ثم في المدرسة التي سميت باسمه أخيرا ، ثم بالنقراشي النموذجية بالقبة والارمان النموذجية - بعد أن عاد استادا بمعهد التربية - وبدأ هذه التجربة بالقسم الابتدائي ثم تدرج بها للثانوي ، وبعد ما ثبت نجاح التجربة بهما انتشرت مثيلتهما وتأثرت بهما المدارس الاخرى .

ثم مد نظره الى ائريف فأنشأ مدرسة المعلمين الريفية بمنشأة القناطر لتكون نموذجا لمعاهد اعداد معلمين المرحلة الاولى ، وتعتبر بحق نموذجا للعمل والجهد الشاق الذي بذل فيها ، فقد كانت أرضا فضاء ، والفصول في خيام ، وقام الاساتذة والطلبة والاهالي ببناء المدرسة واستكمال لوازمها كما كانت مركز اشعاع حقيقى للبلاد المحيطة بها .



ولعل التوفيق قد صادف أهله في اختيار المدرسة التي سسميت باسمه تخليدا لذكراه على قصر عهده بنظاراتها فقد كان أول ناظر لها عندما أنشئت سنة ١٩٣٦ ولذلك قصة فيها عبر :

بنيت هذه المدرسة لتنقل اليها المدرسة الحسينية الابتدائية التي تهدمت ، وفي أوائل أيام عطلة المدارس الصيفية تقدم ناظر معهد التربية اذ ذاك ومعه وكيل الفصول التجريبية الملحق بالمعهد وهو الاستاذ السيد يوسف وزير التربية والتعليم الحالي بمذكرة لوزير المعارف المرحوم علي زكي العرابي يطلبان فيها جعل هذه المدرسة ثانوية تجريبية امتدادا للمدرسة الابتدائية فأحالها الوزير على لدراستها - وكنت اذ ذاك سكرتيرا برلمانيا له - وحدد لهما موعدا قريبا بعد ثلاثة أيام ليجتمع بهما فأشرت عليه بأن يحضر الاجتماع صاحب الفكرة الاول ومنشئ هذه التجربة ومنفذها وموجهها - وكان في ذلك الوقت ناظرا للحسينية الثانوية « فؤاد الاول سابقا » كما أسلفت - فرحب بالفكرة وتم الاجتماع الاول وحضره مصادفة المفطور له الاستاذ احمد لطفى السيد وانتهى بالاتفاق على أن يعد فقيدا مذكرة مفصلة شاملة لمناقشتها في مقر الوزارة ببولكلي السبت التالي .

ومع انه كان قد تأهب للسفر الى لبنان يوم الاربعاء فقد أجل سفره وحضر في الموعد ، واقتنع الوزير بعد مناقشة طويلة حضرها الاستاذ العشماوي وكيل الوزارة وصدر قرار بانشاء المدرسة وتعيينه ناظرا لها وطلب اليه الوزير ان يختار مدرسيها الذين يعرف فيهم الكفاية والقدرة على معاونته دون التقيد بأي قيد ، وتم ذلك في مساء اليوم نفسه

وصدرت نشرة من مراقبة التعليم الثانوى ذكرت فيها انها طالما تاق الى تغيير طرق التعليم الثانوى بما يتفق والطرق الحديثة . الخ وسافر فقيدا هو والعشماوي باشا الى لبنان بالاجازة . وفي هذه الاثناء حصل تغيير في مراكز الوزراء بالوزارة نفسها فنقل العرابي للمواصلات وحل محله وزير اخر - يرحمه الله - تسلط عليه بعض حاسدى القباني مدعين أن هذه المدرسة بدعة مستحدثة لا توافقنا فألغى قرار سلفه .

وصدرت نشرة اخرى بتوقيع مراقب التعليم الثانوى نفسه بأنه ثبت فساد هذا النظام ! ؟ وتقرر أن تسير هذه المدرسة كباقي المدارس الثانوية

وأمسكت بالنشرتين في يدي أعجب لاخلاق المربين ورجال الحكم فكتبت للاستاذ العشماوي وجاءني رده يحمل معاني من تجربته وخبرته بالناس ، ويهدد من حدة اشفاقي على المثل العليا التي يتطلع اليها أمثالي من الشباب - وقتئذ ، وبعد بمعالجة الامر بعد عودته من لبنان . وسمع منه القباني بما حصل ، فعاد مسرعا ثائرا وقابله من أشار على الوزير متهمكا بمشروعه فلم يرد عليه محتقرا ، ودخل على الوزير في مكتبه ببولكلي وسأله : كيف ثبت لك فساد هذا المشروع والمدرسة لم تنشأ بعد ولم يعلن عنها ؟ ! هذه خطابات أربعة من زملائك الوزراء أرسلوها الى في لبنان يطلبون حجز أماكن لابنائهم بالمدرسة . فارتج على الوزير . . . وأخيرا فتح الله عليه بأن يطلب منه مذكرة بالموضوع . فرد عليه بأن المذكرة التفصيلية التي ناقشها زميلك منذ أقل من شهر واعتمدها ، ثم فرح بها ونشرها باسمه مراقب التعليم الثانوى ، موجودة بالوزارة فاطلبها ان شئت

وهم بالانصراف فاستمهله الوزير خجلا وطلب منا أن نجلس لنحدث ،
وأمر الساعي باحضار القهوة .

وطالت فترة الصمت فتملل القبانى فى جلسته ، وأخيرا قال له الوزير
سمعت أنك تعلمت فى انجلترا وتأثرت بالتربية الأجنبية ، ألم تقرا أو تسمع
بالتربية عند العرب فتقتبس منها ؟ فقال بلى قرأت وسمعت ، فقال الوزير
وعلى فمه ابتسامة التهكم حدثنى عن شىء مما تعلمته عنهم . فما أسرع
أن لطمه بقصة رائعة أخرسته . قال :

« بينما كان عمر بن الخطاب رضى الله عنه متكئا على كتيب من الرمل
فى السوق يرقب أحوال رعيته اذ أقبل من بعيد عتبة بن عامر عامل البصرة
وخلفه تابعه يحمل كيسا كبيرا ، ونبه التابع مولاه الى مكان عمر ، فتوجهها
اليه للسلام ، فسلم الخليفة على عتبة يميناه وضرب على عضده بيسراه
وقال له : أراك سمعت وورمت ! ما الذى يحمل تابعك ؟ فقال عتبة انه
يا امير المؤمنين مال من حر مالى كسبته من التجارة . فقال عمر : ما اراك
أخذته الا بجاهك ، يا تابع : اذهب به الى بيت المال .

ومرت الايام وولى عثمان الخلافة ، وجاء الناس يبائعونه ، وفيهم
عتبة ، فقال له عثمان : ان مالك فى بيت المال لم يمس ، أتحب أن أردّه
اليك ؟ فقال : والله يا امير المؤمنين انه من حر مالى كسبته من التجارة ،
ولكن لا ترد على من قبلك فإرد عليك من بعدك » .

وقد تعلمت يا معالى الوزير من مثل هذه القصة أن الذين فهموا الدين
حق فهمه وامتلات قلوبهم بروحه وأغراضه السامية ساروا على هداة
فى أعمالهم ومعاملاتهم ، صادر عمر المال الذى شم فيه رائحة استغلال
النفوذ ، ورد عتبة على عثمان بهذا الذوق الرفيع الذى لم يعرفه كثير
من ذوى المراكز العالية فى عصرنا الحديث .

ولم ينطق الوزير بعدها بكلمة واحدة واكفر وجهه ، فاستأذن القبانى
وانصرفنا ، وآلمنى أشد الآلم أن كان ذلك تصديقا لقول أجنبى عاش فى
بلادنا فترة طويلة وخبر اخلاقنا وهو المستر ريد ناظر مدارس فكتوريا .
قابلته بمكتب المرحوم احمد حسنين باشا بقصر المنتزه بعد صدور القرار
الاول ودار بيننا الحديث عن هذه المدرسة الحديثة فقال : سوف لا تفلح
هذه المدرسة ، فرد حسنين باشا متعجبا وكيف وناظرها رجل التعليم
الفد اسماعيل القبانى ؟ ! فكان رد المستر ريد أعجب ، قال : اننا لو ذكرنا
خمسة فقط من كبار المربين فى العالم لكان القبانى فى مقدمتهم . اتركوها
له يتصرف بحريته الكاملة وفكره السليم تروا العجب . لكن تبعيتها لوزارة
المعارف وأهواء المسئولين عن أمورها ستكون سبب ما أرى من عدم نجاح
هذه المدرسة وتحقيق أهداف صاحب الفكرة .

وبعد أيام قليلة تراجع الوزير بعد حديث ودى مع مسئول كبير فسمح
للقبانى باجراء بعض التجارب الحديثة فى السنة الاولى على أن ينظر فى
مدتها للسنة الثانية فقط اذا نجحت .

ورغبت في ترك عملي بالوزارة والعودة للتدريس ونقلت لهذه المدرسة وجاء آخر العام كبار رجال الوزارة يزورون المدرسة ويشاهدون نتائج التجربة ، ولم يتكلم القباني ، انما تكلم عمل التلاميذ ، وبهت الشائون ، ثم ألقى الاستاذ العشماوى وكيل الوزارة كلمة رائعة عبر فيها عما شهد ورأى ، وعن وصول صاحب الفكرة السليمة الى هدفه اذ قرنها بالعزم الصادق والعمل المتواصل رغم العقبات التى كانت توضع في طريقه

ومن هذه المدرسة تخرج القباني - فيما بعد - كثيرا من تلاميذه المدرسين فيها ومن غيرهم ممن عرف استعدادهم وكفايتهم لتحقيق ما كان يرسمه للمستقبل وارسلهم في بعثات لانجلترا وامريكا للتخصيص في التربية مع مختلف المواد الدراسية كل في مادة تخصصه ليعودوا أساتذة في معاهد اعداد المعلمين التى كان يعد لها العدة لينير الطريق امام التوسع المنشود في نشر التعليم على أسس تربوية صحيحة



ولهذه الدراسة اثر في ناحية لم تعرف عن حياة القباني ، وهو الرجل الجاد الذى شغله البحث والتفكير الدائم في التربية والتعليم عن كثير من ملاذ الحياة أو الترفيه عن النفس .

دعوت مرة بعض زملائي من مدرسي المدرسة لتناول الشاي لتصفية الجو بين اثنين منهم ، وانتهت الجلسة بصفاء وسلام ، وطمأنوا أن تنكرر ولكن على عشاء ، ثم طلبوا الثالثة ، وفاجأتهم بدعوة استاذهم القباني دون أن يعلموا . ولما دخل جلسوا امامه هائبين ينظرون الى من طرف خفى ، ثم فزعوا عندما حدثته أن بعض الزملاء يوحى اليه شيطان الشعر بقصائد فيها مداعبة بالمجتمعين كلهم ، وقد تزيد في بعضهم على سبيل الفكاهة ، وبدأ الحرج على الشعراء وعلى بعض من يداعبونهم عندما طلب رحمه الله أن أسمعهم القصائد السابقة ، ثم تغير الجو الى مرح وحبور عندما تهلل وجهه وشارك في التعليق على بعض الصفات وأخيرا اشار بان تكون هذه الاجتماعات دورية ، عند كل منا مرة ، وبدأ بنفسه فالعشاء عنده المرة القادمة ، وتكونت « عصاة الفقراء » وزاد عددها ، وتوالت اجتماعاتها ، حتى بعد أن انتقلنا لمعهد التربية ، وكانت ترسل لى الدعوات شعرا يطلب منى فيها أن اعتمدها منه بعد أن يحدد الموعد المناسب له ، فيعتمدها باسمها وزاد رصيد الشعر الاخوانى الى ما يملأ ديوانا لطيفا . .



وأذكر حادثة تصور جانبا من اعتزازه بكرامته وثقته بمولاه :

كان نجيب الهلالي وزير المعارف يستدعيه كل يوم تقريباً - وهو عميد المعهد التربية - ويعتمد عليه في وضع سياسة التعليم ومناقشة اللجان وبحث المشروعات ، ولما تم المشروع وقرب تقديمه للاعتماد عرض القباني أن يناقش في اجتماع عام في الجمعية الجغرافية يحضره المربون ووزراء المعارف السابقون ولجنة المعارف بالبرلمان ، وتم ذلك في جلستين ولم يتمكن الوزير من شهود الجلسة لاجتماع طارئ بمجلس الوزراء ، وسمع الوزير - خطأ - ما جعله يعرض في اليوم التالي عن مقابله ، عندما ذهب ليطلعه على اتجاه المناقشة وملاحظات الحاضرين ، فانقطع عن دخول الوزارة .

وبعد فترة أحس الوزير بخطئه ، فكان يكلف بعض مساعديه أن يسألوا القباني تلفونيا عن تقارير أو موضوعات بحثت ، فيجيب بأنها كلها في الوزارة ، ويدسون في ثنايا الحديث أن الوزير يسأل عنه ويذكره دائماً بالخير ، ظانين أن هذا يجره الى زيارة الوزير . وأخيراً جاءه الاستاذ كامل النحاس بالمعهد بالأرمان ليلاً ، وكرر مثل هذا القول وحاول عبثاً أن يأخذ منه وعداً بالعودة لزيارة الوزير ، وهو مصر على الرفض لا كبرياء منه بل محافظة على كرامته ، - فقد حصل أن المالية وافقت على درجتين « أولى » بصفة شخصية لعميدين هو أحدهما ، وفي أيام الجفوة اعتمد الهلالي ترقية العميد الآخر فقط - ولما يئس الاستاذ النحاس من التأثير عليه خرج ، وسكت رحمه الله فترة ثم قال لي : يا أحمد . انى اعتقد ان ما بينى وبين الله عمار . . قد تمنعنى اصابتى وحالتى الصحية من أداء بعض الفروض الدينية ولكنى لم أؤذ مخلوقاً وجهدى منصبى لصالح بلدى وخصوصاً الطبقة الفقيرة التى نشأت فى مثلها ، وأعمل لذلك قدر ما يهدينى اليه فكرى واستعدادى واعتقد أن الله سيوفقنى .

وأخرجته عنوة ليعود الى منزله الذى غاب عنه جاهداً طول النهار وشطراً من الليل دون أن يتزود بطعام يذكر .

وكانت تصاريف القدر عجيبة . . تغيرت الوزارة وجاءت وزارة المرحوم أحمد ماهر فألفت الاستثناءات والدرجات الشخصية ، ورجع كل الى درجته التى كان عليها ومنهم العميد الآخر . . ورقى القباني ترقية عادية فى مواعده . . وقبل زميله .

وفى سنة ١٩٣٩ رتب معهد التربية فى الجمعية الجغرافية مناظرة موضوعها : « هل الافضل فتح باب التعليم الجامعى على مصراعيه ، أم قصر الدخول على من يظهر استعدادهم لمتابعة الدراسة الجامعية . . وكان المتحدثان فى تأييد الرأى الاول الدكتور طه حسين والاستاذ محمد خلف الله وفى معارضته الاستاذان اسماعيل القباني وزكى المهندس .

وقبيل المناظرة بأيام تحدث أحد الاساتذة مع القباني قائلا : « ان للدكتور طه حسين رأيا مسجلا في كتابه « مستقبل الثقافة في مصر » ينقض رأيه في المناظرة ، ويكفى أن تفتح صفحة كذا وتقرأ فتنتصر عليه ، فردده بشدة قائلا : لا أسمح لنفسى بذلك مطلقا ، فليس الغرض هو الانتصار . ولسنا أعداء ، وليس من الذوق في شيء أن يرتب المعهد المناظرة ويختار المتحدثين الذين تكرموا وقبلوا موضوع المناظرة ثم نقول للدكتور طه حسين انه كان لك رأى مخالف قبل ذلك

وكانت حجته القوية - رحمه الله - في هذه المناظرة استناده الى نتائج التجربة التي قام بها قبل ذلك وتبعتها أكثر من عشر سنوات ، وقد قامت التجربة على تتبع حالات ألف طالب من المدارس الثانوية خمسة من كل مدرسة من كل جهات القطر من مختلفى الذكاء ، وكانت مدة الدراسة بالتعليم الثانوى - اذ ذاك - خمس سنوات واسفرت نتيجة المتابعة عن أن الذين اجتازوا هذه المرحلة في خمس سنوات نحو ١٥٪ وزادت النسبة مع الذين اجتازوها في ست سنوات ثم سبعة ، وهؤلاء أمكنهم متابعة دراستهم في الجامعة مع تعثر الفئة الأخيرة . أما الذين اجتازوا مرحلة الثانوى في أكثر من سبع سنوات - ونسبتهم كبيرة - فلم يتخطوا السنة الاولى من الدراسة بالجامعة .

وخرج من هذه النتائج بوجوب توجيه هؤلاء الآخرين وجهة أخرى توافق استعدادهم وقدراتهم العقلية ، وتوجيه الاموال الطائلة التي تنفق عليهم في التعليم الجامعى الذى لا يثمر معهم الى التوسع في تعليم المرحلة الاولى المحروم منها ملايين من أبناء الشعب ، وفي هذا تحقيق لمبدأ المساواة والعدل وتكافؤ الفرص ، فاذا ابوا الا التعليم الجامعى فليدفعوا كل نفقاته ولا تتحمل الدولة عنهم مالا أولى به المحرومون .



القباني وكيل الداخلية !!

واستمر القباني استاذا بالمعهد ووكيلا ثم عميدا سنوات طويلة الى أن اختير مستشارا فنيا مساعدا للمعارف فترة ثم عاد عميدا للمعهد ثم عين مستشارا فنيا ، وفي هاتين الفترتين أمكنه أن يحقق بعض أهدافه التنظيمية في الوزارة . وجاءته الفرصة الكبرى للتغيير الشامل في نظم الوزارة كافة عندما عين وكيلا للمعارف في وزارة المغفور له احمد ماهر ، فبعد ما أعيد مشروعات القوانين الشاملة عرضها على المجلس الاعلى للتعليم الذى أعيد تكوينه وضم اليه كل وزراء المعارف السابقين ، ثم خرجت بعد بحث طويل الى مجلسى النواب والشيوخ فاعتمداها بعد مناقشات مستفيضة .

وتغيرت وزارة السعديين بعد مقتل احمد ماهر ثم مقتل خلفه النقراشي
ايضا . وجاءت وزارة الوفد الاخيرة ، وطلب وزير المعارف - الدكتور طه
حسين - من مجلس الوزراء نقل القباني من وزارته بعد أن اثنى على
خلقه ونزاهته وشجاعته وثقته بنفسه ، ولكنه يخالفه في آرائه في التربية
والتعليم ، ويثق بأن القباني ليس من الذين يتلونون باتجاهات الوزراء
أو يخضعون لرأى يخالف ما يعتقدونه ، وسمعت هذا الثناء من وزيرين
بالوزارة ، وأبلغه آياه وزير الداخلية عند ما صدر قرار مجلس الوزراء
بنقله وكيلا للداخلية ، وذهب اليه ليقدم استقالته لانه وضع في عمل
لا يحسنه ، ولم يعد له ، ولم يقبل الوزير استقالته وطلب التريث اياما .

واخيرا حلت المشكلة . فقد حدث أن الولايات المتحدة الامريكية كانت
قد طلبت من الحكومة المصرية استضافة الاستاذ القباني مدة ستة اشهر
ليحاضر في جامعات امريكا ، ولم تمكنه ظروف عمله المتواصل من تلبية
الدعوة التي تركت له تحديد وقتها فانتهزت الوزارة الفرصة وأشارت
بسفره لامريكا .

وفي غيبته غيرت قوانين التعليم ، وأقر التغير البرلمان نفسه بمجلسيه
ولما يجف مداد موافقته السابقة - ارضاء للوزارة الجديدة وخوفا من
حل المجلسين !! !

ودوت نظرية الماء والهواء في التعليم . . أطلقها الدكتور طه حسين ،
واشتد النقاش حولها ، وكان رأيه - عافاه الله - الذي سمعته عنه أنه
- مع تسليمه بما فيها من عيوب - ليس مخلدا في الوزارة ويريد أن يدفع
الامة دفعة قوية الى الامام ويقرر لها حقا تتمسك به ولا تتراجع عنه
إذا تغيرت الوزارة ، واذ كانت هناك أخطاء فمن الممكن اصلاحها بعد
ذلك .

وقررت مجانية التعليم في المرحلة الاولى كلها ، وفرح بها الشعب ،
وعارض فقيدنا في مجانية رياض الاطفال فقط قائلا ، ان آلافا مؤلفة يفضلون
أن يدفعوا تسعة جنيهات هي مصاريف رياض الاطفال لكي يحتفظوا
لاطفالهم بوسط مناسب ، ومجموع هذه المبالغ يكفي لانشاء مئات من
المدارس الاولى زيادة عن المدارس المقررة بالميزانية المحدودة . وبذلك
يتحقق للامة قدر اكبر من نشر التعليم ، كما رأى بشاقب فكره ان كثيرا
من اولياء الامور سيتجهون الى التعليم الاجنبى اذا قررت مجانية رياض
الاطفال ، وهو ما حصل فعلا . ففي فترة عطلة المدارس الصيفية استغلت
المدارس الاجنبية الفرصة ، وزادت في ابنتها استعدادا لتلقى عدد اكبر
ممن كانوا يتجهون الى رياض الاطفال .

وحدث بعد ذلك أن سافر الدكتور طه حسين الى اليونان مدعوا لحضور احتفال جامعة اثينا ، ولما عاد لاحظ تراخيا في عمل وكلاء الوزارة أثناء غيبته ، فعنفهم بشدة ، وكان الاستاذ عبد الواحد خلاف مراقب التعليم الاولى اذ ذاك حاضرا ، ولما خرج الوكلاء تحدث الى الوزير قائلا : ان وزارة المعارف وعلى رأسها طه حسين ذو القدرة واللياقة على اقتطاع اكبر قسط ممكن من الميزانية للتعليم ونشره ، وتحسين حال القائمين به اذا كان معه وكيل معروف بنشاطه ودأبه وكفايته يساعده في اعباء الوزارة مثل القباني فستكون وزارة مثلى للتربية والتعليم .

واطرق الوزير مفكرا . . وسافر في اليوم التالي للاسكندرية ، وفي مساءه زار صديقه المرحوم أحمد أمين وكان مريضا بمنزله بسيدي بشر ، وذهبت لاعداد استاذي بعد انصراف الوزير بدقائق ، فقال لي : جئت في الوقت المناسب لتحمل عني رسالة الى القباني ، اذهب اليه في بوريفاج لتبلغه أن الدكتور طه حسين يرحب بعودته وكيلا للوزارة واطلاق يده في تصريف أمورها بشرط موافقته على مجانية رياض الاطفال .

وقمت بما كلفت به ، وشكر رحمه الله لهذا العرض ، ولكنه قال : كيف أعود وأعمل مقيدا بالقوانين التي غيرت الى ما يخالف ما اعتقده . وما تم اجماع المربين وذوى الراى على صحته ، فضلا عن الجو الذي يسود الوزارة الان ، وما يقوم به - بكل أسف - بعض من يتملقون كل وزير ، ويتلونون مع الظروف - ويرتكبون ما يظنون أنه يقربهم الى الوزير . وهذات من حدته في هذه الملاحظة الاخيرة بأن ذلك يرجع الى شخصية الوزير وقهمه ، وتصرفه في صد أمثال هؤلاء وإيقافهم عند حد الاستقامة مستدلا ببعض حوادث منها حادثة شهادتها بنفسى ، فقد حدث بعد الغاء نظام المدارس النموذجية التي انشأها بالقبة والارمان أن تقدم أحدهم بمذكرة يقترح فيها نقل ناظر النموذجية الثانوية بالقبة - الاستاذ السيد السيدى وكيل الوزارة لشئون الازهر الان - الى قنا . فما كان من الدكتور طه حسين الا أن أمسك بها وفركها بعنف والقها في سلة المهملات وهو يقول : ليس معنى الغاء نظام أو تجربة قام بها الاستاذ القبباني مخلصا أن يضار القائمون بها ، وأغلظ في الخطاب وهو يلقى درسا في الاخلاق التي يجب أن يتحلى بها المربون .



وجاءت ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ وذكر رجالها الاحرار قدره وفضله وخلقه ، وكثير منهم كان يحس بمجهوده وما يبذله مخلصا دون غرض أو مطمع من الاحزاب السابقة التي تقلب فيها كثير من كبار رجال الدولة فاختراره وزيرا للمعارف ، وعمل مخلصا لمبدئه ، معتزا بكرامته ، متمما لكثير مما كان قد بدأ به . ويكفيه فخرا انشاء مؤسسة ابنية التعليم ،

وما قامت به من بناء آلاف المدارس في كل جهات القطر ، وعمله ليل نهار كعادته طول حياته . وقد بذل من الجهد فوق ما تتحمله طاقته وصحته حتى اذا ما تقاعد لم يتوان عن البحث والتأليف . والمشاركة بمجهود وافر . الى اواخر ايام حياته ، في اللجان الوزارية وعلى رأسها اللجنة الاستشارية العليا للتربية والتعليم . وابداء الرأي لمن خلفه من الوزراء الذين عرفوا قدره أو تتلمذوا عليه وكانوا يذهبون اليه مستمدين منه المشورة والتوجيه والرأي السديد . كما كان منزله مقصد رجال التربية والتعليم ، وكانت أحاديث مجالسه كلها حول المشروعات التي تشغل الازهان وتسائر النهضة الشاملة التي أحدثتها الثورة الكبرى .

وبعد ، فهذه لمحات قليلة لبعض ما رأيت وعرفت عن فقيدنا رحمه الله ، وطيب ثراه ، وأجزل له الثواب بقدر ما أدى لامته من خدمات ، وما أثر فيها من علم وخلق ، وما تركه من آثار خالدة أبد الدهر .



القبنانى وعلم النفس

للدكتور أحمد زكى صالح

الاستاذ بكلية التربية - جامعة عين شمس

ان من يؤرخ لتاريخ علم النفس فى مصر والعالم العربى لابد له ان يقابل شخصية اسهمت اسهاما حقيقيا فى هذا المجال ليس فقط عن طريق التأليف ، وانما كذلك عن طريق مواجهة مشكلات علمية هامة واعداد مجموعة من القادة الذين يتمكنون من مجابهة التطور العلمى فى هذا الميدان الخصب .

لقد كان الاستاذ اسماعيل القبانى هو الرائد الاول الذى اضطلع بهذا العبء خلال ربع قرن من حياتنا .

علم النفس فى مصر أثناء عهد القبانى :

ويجدر بنا قبل ان نحاول استخلاص الافكار الرئيسية للقبانى فى علم النفس ، ان نشير اشارة سريعة لمكانة علم النفس فى عهده . فقد كانت المصادر الاساسية لهذا العلم فى العقدين الثالث والرابع من هذا القرن تنحصر فى كلية الآداب بجامعة القاهرة وفى معهد التربية للمعلمين .

وكان الاتجاه السائد فى كلية الآداب هو اتجاه المدرسة التأملية الفرنسية التى عنت بمناقشة مناهج علم النفس وتاريخه ، ومناقشة بعض العمليات العقلية كالاحاساس والانتباه والتذكر ، بالاضافة الى بعض الصفات الوجدانية مثل الشعور والاشعور والعواطف والعقد وما الى ذلك من موضوعات متناثرة يقلب عليها طريقة التأمل التى تبعد كل البعد عن المنهج التجريبى .

أما فى معهد التربية فقد كان الاتجاه السائد يدور حول سيكولوجية مكدوجل التى تعالج موضوعات كالغرائز والميول الفطرية ودراسة العواطف والعقد بجانب بعض موضوعات حول العمليات العقلية كالاحاساس والانتباه والادراك والتذكر ، وبعض الافكار البدائية عن التعلم . كل ذلك دون مناقشة موضوعية لهذه المفاهيم المختلفة .

وهكذا كانت الاتجاهات السائدة تقوم على النقل عن بعض الكتب الكلاسيكية الانجليزية أو الفرنسية مع تجنب العلاج التجريبي الموضوعي لمشكلات علم النفس ، الامر الذى أضفى على هذا العلم فى ذلك العهد لونا من الاطار النظرى قربه الى الفلسفة وفروعها بقدر ما أبعدته عن العلوم ومناهجها .

هذا هو الاطار العام الذى وجد فيه اسماعيل القباني حينما بدأ عمله كمدرس لعلم النفس فى « معهد التربية العالى للمعلمين » .

مشكلة العلم الرئيسية :

من اهم المشكلات التى قابلها القباني هى : مفهوم العلم ؟ وكيف يمكن أن يطبق فى الدراسات النفسية ؟ وفى الاجابة عن هذا السؤال تظهر قيمة دوره الحقيقى فى هذا المجال .

فقد أدرك أن العلم منهج وطريقة تفكير وليس ادعاء وبعض معلومات ، ولذلك حينما بدأ عمله فى علم النفس أخذ فى مناقشة المفاهيم الرئيسية النفسية والتربوية على ضوء محك المنفعة .. وميزان الواقع . ووصل فى هذا الى أن العلم ينبغى ان يبدأ بالمحسوسات كى يستنبط القانون العام . واذا كان لعلم النفس أن ينزع نحو الصبغة العلمية البحتة فيجب أن يدع كثيرا من مفاهيمه جانبا ويبدأ فى ملاحظة السلوك فى موقف اختبارى معين ؛ وهكذا استطاع القباني أن يضع الاساس الاول للمنهج العلمى والتجريبى فى علم النفس فى مصر . ويقول فى ذلك ... « هاتان النزعتان اذن : نزعة العناية بالفروق الفردية .. ونزعة الاعتماد على التجريب هما العاملان الاساسيان اللذان ساعدا على الاهتمام بالمقاييس العقلية » .

وقد عنى قسم التربية التجريبية بمعهد التربية منذ انشائه بفحص هذا النوع من المقاييس وتطبيق بعض منها فى مدارسنا .

وهو فى هذه الصيحة المدوية لم يكن عالما نفسيا فحسب وانما كان فيلسوفاً تربوياً كذلك . اذ يذكر فى أكثر من موضع فى مؤلفاته ان الاعتماد على التجريب هو الوسيلة الوحيدة الصالحة لعمل دراسات مضبوطة فى المشكلات التربوية المختلفة .

ونخرج من هذا كله بأن المشكلة الرئيسية فى العلوم النفسية والتربوية فى نظر القباني كانت مشكلة المنهج الذى يتبع فى دراسة هذه المشكلات . فلا مجال للدراسات التى تبني على آراء فلسفية أو أحكام تصدر وفق الهوى . فالتجريب والتجريب فقط هو الوسيلة الوحيدة لمناقشة المشكلات الانسانية بطريقة موضوعية تبعدنا عن الجدل الذى لا طائل منه .

القياس النفسى :

فى سنة ١٩٢٨ انتدبت وزارة المعارف خبرين لفحص نظم التعليم فى مصر والنظر فى اوجه الاصلاح فيها . وكان الاستاذ السويسرى كلاباريد احد هذين الاستاذين . وقد اراد ان يبنى مقترحاته على دراسة علمية لعقلية التلميذ المصرى ، فاختار سلسلة اختبارات يجريها على تلاميذ المدارس المختلفة . وكان الاستاذ القبانى احد من انتدبوا لمعاونته فى أبحاثه ، فعهد اليه بالاشراف على اجراء الاختبارات ، التى كان أهمها اختبار « بالارد » لقياس ذكاء التلاميذ بين سن الثامنة والرابعة عشرة ، فترجمه القبانى الى اللغة العربية وعدله فى نقاط قليلة منه ، ثم أجرى الاختبار على ثلاثة آلاف من التلاميذ والتلميذات . ثم أخذ « كلاباريد » هذه النتائج وضمنها تقريره ، بيد أن هذا العمل لم يرض عنه القبانى نظرا لتشككه فى صلاحية هذا الاختبار بوضعه الاول فى قياس ذكاء أطفال البيئة المصرية . غير أن تواضعه العلمى يجعله يقول « وليس من شك فى انى الاستاذ كلاباريد كان يدرك ذلك تمام الادراك ، ولكن مدة انتدابه كانت قصيرة لا تتسع لأكثر مما عمل »

وقد رأى القبانى أن القياس العقلى يقوم على أساسين :

الاساس الاول هو : ان لا مجال لدراسة علمية الا على ضوء ما يلاحظ من سلوك الافراد فى مواقف اختبارية معينة ، والاساس الثانى هو : ان الافراد يختلفون فيما يملكون من صفات . وهذان الاساسان لابد أن يتبعهما اساس ثالث وهو اننا لابد أن نقيس ، ولابد أن نضع نتائج قياسنا فى مقادير كمية ، ومن ثم نستطيع أن نبني الدراسات العلمية على ما شئنا من مناهج متقدمة نستعيرها من ميادين المعرفة المختلفة .

اختبار الذكاء الابتدائى :

بدأ القبانى عام ١٩٣٠ أعماله لتقنين اختبار الذكاء الابتدائى ، وانتهى منه عام ١٩٣٤ ، ووضع نصب عينيه فى عمله أن يراعى الامور الآتية :

اولا : التحقق من صلاحية كل سؤال من أسئلة الاختبار لمناسبته للبيئة المصرية .

ثانيا : حذف الاسئلة غير الصالحة واطافة غيرها صالحة .
ثالثا : تقنين الاختبار على البيئة المصرية .

وقد طبق الاختبار فى صورته الاخيرة بعد ادخال التعديلات الآتية على الاختبار الاصلى : -

١ - حذف من الاختبار الاصلى ٦٦ سؤالاً اما لثبوت عدم صلاحيتها
أو لأسباب فنية أخرى .

٢ - ضم الى الاربعة والخمسين سؤالاً الباقية عشرة أسئلة جديدة
فأصبح الاختبار مؤلفاً من ٦٤ سؤالاً .

٣ - روعى فى الصورة العربية تدرجها فى الصعوبة بالنسبة للأطفال
المصريين تدرجاً منتظماً ، أى أن درجة صعوبة الاسئلة أصبحت تزيد
بمقدار ثابت كلما تقدموا فى الاختبار . ومعنى ذلك أن فرق الصعوبة
النسبى بين السؤالين الرابع والخامس يساوى درجة الصعوبة النسبية
بين السؤالين التاسع والعاشر مثلاً . وتعتبر هذه الصفة فى الاختبار ميزة
كبرى له نظراً لأنها تحقق التدرج المنتظم فى أسئلة المقياس .

٤ - قسم الاختبار فى صورته العربية الى قسمين : يحتوى القسم
الاول على واحد وثلاثين سؤالاً والقسم الثانى على ثلاثة وثلاثين سؤالاً ،
وتكفى حصة عادية من الحصص المدرسية لاجراء قسم واحد من أقسام
الاختبار .

٥ - عنى الاختبار فى صورته العربية بالاسئلة التدريبية حتى يفهم
التلاميذ التعليمات بدقة .

٦ - زود الاختبار بكراسة تعليمات وافية تتيح للفاحص أن يفهم
الهدف من الاختبار وطريقة اجرائه بدقة .

٧ - استخرج مقنن الاختبار الاعداد العقلية المناسبة ونسب الذكاء .
ثم ناقش القبانى صدق الاختبار وأثبت صدقه من حيث علاقته بالاختبارات
الأخرى ، ومن حيث علاقته بنتائج النجاح المدرسى وتقدير المدرسين
للذكاء . أما معاملات الثبات فقد تبين أنها تتراوح بين ٠.٨٦ و ٠.٩٠ .
وهذه تعتبر قيمة عالية تشهد بثبات الاختبار .

مقياس ستنفورد - بينيه للذكاء :

فى عام ١٨٩٥ ظهر مقال لبينيه وهنرى ، يستعرضان فيه تعريفات
الذكاء ، وينقدان الاختبارات المستعملة لمقياس الذكاء فى ذلك الوقت ،
مثل اختبارات **كريلن ويور دون** الذى يعتمد على شطب أحد الحروف ،
أو اختبارات **أوهرن وابنجهوس** التى تعتمد على تكلمة الجمل واقتراحا
وضع اختبار جديد يتكون من مجموعات من الاختبارات الفرعية التى تقيس
التذكر والتخيل والانتباه والتذوق الجمالى .

وكان نتيجة المقال الذى ظهر فى عام ١٨٩٥ أن عكف بينيه وزملاؤه حوالى عشر سنوات على وضع اختبار لقياس الذكاء ، وفى عام ١٩٠٥ ظهر مقياس بينيه - سيمون للذكاء الذى عدل عام ١٩٠٨ وأخذ صورته الأخيرة عام ١٩١١ .

وما نود أن نشير اليه انه لا يوجد اختبار فى العالم نال عناية علماء النفس كالعناية التى نالها اختبار ألفريد بينيه . فقد نقله الى الانجليزية فى امريكا « تيرمان » الذى كان يعمل فى جامعة ستنفورد واطلق عليه اسم « ستنفورد - بينيه » نسبة الى الجامعة التى يعمل فيها ، ونشر نتائج الاختبار على المجموعة الامريكية ١٩١٧ ، ١٩١٩ ، أما فى انجلترا فقد اهتم « سيرل بيرت » بتنقيح الاختبار وتطبيقه على الاطفال الانجليز ونشر نتائجه فى التقرير الذى قدمه الى منطقة لندن التعليمية عام ١٩٢١ .

وكان لابد للرائد الاول فى القياس العقلى فى مصر أن يتنبه الى قيمة هذا الاختبار ، والاهمية العالمية التى نالها ، فاهتم الاستاذ القباني بنقل هذا الاختبار الى العربية مع مراجعة عناصره بما يتفق مع البيئة المصرية . ونشر الاختبار فى صورته العربية عام ١٩٣٧ تحت اسم مقياس « ستنفورد بينيه » للذكاء .

والاختبار فى صورته العربية يتكون من تسعين اختبارا مقسمة الى مجموعات ، تصلح كل منها لسن معينة ، ولكل سن من الثالثة الى العاشرة ستة اختبارات مضافا اليها فى كل سن اختبارين احتياطين ثم مجموعات خاصة من الاختبارات لسن ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، الراشد المتوسط ، و سن ١٨ الراشد المتفوق .

وقد ناقش الاستاذ القباني أثناء شرحه لتعليمات هذا الاختبار الكثير من المفاهيم الرئيسية فى القياس العقلى مثل العمر القاعدى ، والعمر العقلى ، ونسبة الذكاء ، وبين بطريقة عملية مبسطة طرق استخراج هذه الاعداد والنسب من اداء الاطفال لهذا الاختبار .

ولاشك أن هذا الاختبار يعتبر من اهم الاختبارات التى يعتمد عليها حتى الآن فى أبحاثنا عن الاطفال ، وفى العيادات النفسية . ويعتبر صالحا للتطبيق فى الفترة الخاصة من حياة الاطفال قبل دخولهم المدرسة وأثناء وجودهم فى المرحلة الاولى ، أى من سن الخامسة حتى العاشرة .

وجدير بالذكر أن انتباه القباني لنقل اختبار « ستنفورد - بينيه » الى اللغة العربية ، كان وراءه الدافع الانسانى الكبير وهو ضرورة الكشف عن الاطفال المتخلفين عقليا فى وقت مبكر حتى يتيسر للمجتمع أن يتيح لهم نوع التعليم الذى يتفق وقدراتهم وامكانياتهم العقلية .

اختبار الذكاء الثانوى :

وهذا الاختبار من النوع اللفظى الجمعى الذى يطبق على مجموعة من الافراد فى وقت واحد ، ويبدأ الاختبار بأربعة أمثلة مثل :

« ضع خطا تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (قاطرة وقطار) : حصان - عفش - عربة - محطة » .

والاختبار يتكون من ٥٨ سؤالاً ، هى عبارة عن اختبارات تكملة سلاسل اعداد ، وتكوين جمل ، وسخافات ، واستدلال ، وادراك علاقات لفظية . ومعايير هذا الاختبار مقسمة الى خمس طبقات ا ، ب ، ج ، د ، هـ ، تقابل على التوالى الممتاز والذكى جدا ومتوسط الذكاء ودون المتوسط والفبى . ويمكن تطبيق الاختبار على طلبة المدارس الاعدادية والثانوية أى على الافراد الذين يتراوح عمرهم الزمنى بين ١٢ ، ١٨ سنة ، بيد انه يمكن تطبيق هذا الاختبار على أفراد يزيد عمرهم عن ١٨ سنة مع الحصول على نتائج طيبة . والواقع ان هذه ميزة كبرى لاختبار الذكاء الثانوى .

اختبار الذكاء المصور :

وهو اختبار غير لفظى يتكون من تسع اختبارات ، اولهما اختبار التعليمات ، كأن يضع الطفل خطا تحت عروسه أو تحت أمر معين له صفة معينة ، أو يكمل جزءا من حيوان حتى يجعله كآخر موجود بجانبه ، أو معرفة شئ عن طريق تعريفه باستعماله ، أو تمييز اليد اليمنى من اليد اليسرى . والاختبار الثانى هو الملاحظة العادية ، وهو عبارة عن تمييز بين أشياء تشترك فى صفة واحدة ، كأن تستعمل فى صنع شئ واحد أو ذات ريش وما الى ذلك .

والاختبار الثالث هو اختبار تمييز الجميل من غيره كأن يعرض على الطفل ثلاث اشكال لشئ معين واحد منها يماثل الحقيقة ، والشكلان الآخران بهما بعض النقص ، ويطلب من الطفل أن يختار أجمل الاشكال الثلاثة .

أما الاختبار الرابع فهو الاشياء المقترنة معا ، أى اختبار شيئين يلبسان أو يستعملان معا من بين مجموعة أشياء .

والاختبار الخامس تمييز الحجم ، ويطلب من الطفل فيه اختيار الاشياء التى تناسب عروسه مثلا .

والاختبار السادس يختبر قدرة الطفل على انتقاء أجزاء الصورة داخل اطار من أشياء مبعثرة فى الخارج .

أما الاختبار السابع فهو تكميل صورته ، أى أن الطفل أمامه صورة ينقصها شيء معين . وأمامه مجموعة مختلفة من هذا الشيء وغيره ، وعليه أن يختار الجزء الناقص بدقة .

والاختبار الثامن هو القصص المصورة أى ترتيب مجموعة صور معروضة أمام الطفل بطريقة عشوائية كي يخرج منها قصة منسجمة .

والاختبار التاسع هو الرسوم بالنقط والمطلوب من الطفل توصيل النقط بعضها ببعض ، حتى يحصل على شكل يماثل الشكل الموجود أمامه .

وهذا الاختبار صالح جدا لاطفال رياض الاطفال ، والسنوات الاولى من التعليم الابتدائي ، بيد أن التقنين النهائى لهذا الاختبار لم يتم .

منحنيات النمو العقلى :

هل من الممكن مقارنة الذكاء ، كما تعبر عنه درجات الافراد فى الاختبار فى سن معينة به فى سن أخرى ؟ هل يحق لنا كباحث أن نفترض أن درجات التلاميذ فى سن الثانية عشرة تشابه وتمائل درجات الشباب فى نهاية المرحلة الثانوية فى اختبار ما ؟

ان هذه المشكلة ليست قاصرة على الوقائع السيكولوجية فى النمو فحسب ، بل تمتد الى غيرها من الظواهر الاخرى ، فمثلا حينما ندرس ظواهر النمو الجسمى كالطول والوزن ، ندرك تماما أن هذه الظواهر ليست بالمتغيرة المستقلة عن غيرها من الظواهر العضوية الاخرى الداخلية أو الخارجية ، فلاشك أن الطول مثلا يرتبط بكثير من العوامل التى تؤثر فيه كالافراز الفدى وقوة العظام ونوع الغذاء وما الى ذلك ، ورغمما عن هذا الارتباط الشديد بين الطول وغيره من الوظائف العضوية الاخرى ، فلم يحل هذا دون دراسة النمو فى الطول تحت شرط تساوى كل الظروف الاخرى المؤثرة فى هذه المتغيرة .

ولاشك أنه يمكن تطبيق هذا المبدأ العام فى دراستنا للنمو العقلى ، فمن الملاحظ أن درجات الافراد فى أى اختبار عرضة للتغير كلما تقدم بهم السن ، حتى يصلوا الى سن معينة ، قد تقف عندها درجاتهم فى هذا الاختبار أو ذاك .

وثمة طرق مختلفة لرسم منحنيات النمو العقلى ، وأول هذه الطرق هو ما يعتمد على مقارنة مجموعات متتابعة الاعمار فى اختبار معين على ضوء اعتبار متوسط درجات كل مجموعة زمنية فمثلا للعمر العقلى لهذه المجموعة ، توضع الاعمال المتتالية على الاحداثى السينى والدرجات على

الاحدائي الصادى ، ثم يرسم منحنى النمو نتيجة لتوصيل النقاط المعبرة عن المتوسطات فى الاعمار الزمنية المتتالية .

وتعتبر أبحاث القبانى فى هذا الصدد من الأبحاث الرائدة فى البلاد العربية ، فقد جابه مشكلة النمو العقلى أثناء تطبيقه لاختبار الذكاء الابتدائى الذى سبقت الإشارة اليه ، فحسب متوسط درجات الاطفال فى كل عمر زمنى على حدة ، وقد اعتمد على عينة تتجاوز أربعة آلاف تلميذ وتلميذة ، وبلغ عدد الافراد فى كل سن حوالى خمسمائة . واعتبر الدرجة الوسطى « الدرجة التى تقع فى نصف المسافة بين أعلى درجة وأقل درجة » أو ما يسمى احصائيا بالوسيط . وأما العمر فقد قصد به « فترة مدتها سنة » فاذا تحدثنا عن تلاميذ السابعة فنقصد كل من هو فى السابعة ولم يبلغ الثامنة ، أى تمتد من سبع سنين الى سبع سنين وأحد عشر شهرا وتسعة وعشرين يوما .

وقد نشرت هذه المنحنيات الخاصة بالنمو العقلى كما رسمها القبانى فى كتابه « قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية ١٩٣٨ » ويمكن تلخيص النتائج العامة لأبحاث القبانى فى منحنيات النمو فيما يلى :

(١) قد يكون نمو الذكاء سريعا فى الصغر ثم يأخذ فى الإبطاء عند سن العاشرة أو الحادية عشرة ويشتد بطؤه حوالى سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة .

(٢) لا فرق يذكر بين خط النمو العقلى كما قيس باختبار الذكاء الابتدائى للبنين عنه عند البنات ، أى لا فرق بين خطوط النمو العقلى عند الجنسين .

(٣) ان درجة التقدم فى النمو العقلى تقل عند البنات من سن الحادية عشرة الى الثالثة عشرة ، وتفسر ذلك أن تعطل النمو فى هذه الفترة راجع الى حلول طور البلوغ ، حيث أن الملاحظ أن هذه الفترة مبكرة عند البنات منها عند البنين .

ولاشك أن أبحاث الرائد الاول أثارت العديد من المشكلات التى أستطعنا ان نعالج بعضها فى أبحاثنا التى نشرت عام ١٩٥٩ « الاسس النفسية للتعليم الثانوى » والبعض الآخر موضوع بحث بعض طلاب الدراسات العليا فى كلية التربية .

التربية التجريبية ومفاهيمها

يرتبط مصطلح التربية التجريبية ارتباطا مباشرا باسم اسسماعيل

القباني فقد اراد ان يجعل من التربية بمعناها العام لونا من المعرفة يخضع للمنهج العلمى التجريبي ، فاقترح انشاء قسم خاص بالتربية التجريبية في معهد التربية ، وتولى هو بنفسه رئاسته ، وتوجيه الدراسة فيه ، وكان مفهوم اسماعيل القباني لهذا الميدان يشمل كل ما يتعلق بالنمو التربوي وقياسه واخضاعه للتجريب .

فبجانب وسائل القياس العقلي المتعددة التى وضعت في هذا القسم ، والتى سبقت الاشارة اليها ، اهتم بالاختبارات الموضوعية لقياس التحصيل الدراسى ، فوضع اختبارات لقياس المهارة فى العمليات الحسابية ، والمهارة فى التفكير الحسابى ، ونشرت هذه المقاييس تحت اسم اختبار ستنفورد الجديد فى الحساب ، ونشرت منه صورتان ، الصورة م والصورة ن وكل منهما تتضمن اختبارين . أحدهما للتفكير الحسابى والآخر للعمليات الحسابية ، كما اهتم الاستاذ القباني ومعاونوه فى هذا الوقت باعداد بطاقات خاصة للتدريب على العمليات الحسابية المختلفة ، فاعدوا حوالى ثمانين بطاقة كل مجموعة منها للتدريب على عملية معينة ومقياس نجاح التلميذ فى تدريباته بحيث تتأكد من اتقانه بالعمليات الحسابية الاساسية التى ترتب عليها عمليات اخرى ، ولا نستطيع ان نترك هذه الفقرة دون الاشارة الى ابحاث القباني فى مشكلة الامتحانات سنة ١٩٣٨ وما بعدها وتقديم لاسس الاختبارات الموضوعية كوسائل لقياس التحصيل المدرسى بدلا من الامتحانات العادية

ولا شك ان اساسا هاما للبحث فى المشكلات التربوية والنفسية يعتبر القباني هو المسئول عن تقديمه فى مصر هو الطريقة الاحصائية وطريقة تطبيقها فى المباحث التربوية والنفسية ، بل انه وضع دراسة الوسائل الاحصائية الاولى كأساس فى مقررات الدبلوم العامة التى يمنحها معهد التربية اذ ذاك ، بغض النظر عن تخصص الطالب علميا كان او ادبيا ، ولست اود ان استطرد لمناقشة تفاصيل مفاهيم التربية التجريبية عند القباني ولكن يكفى ان نلخصها فى العبارة الآتية :

ان مفهوم التربية التجريبية عند اسماعيل القباني هو عبارة عن تطبيق المنهج على المشكلات التربوية والنفسية المختلفة .

خاتمة :

ان اثر الرواد الاول فى الحركات العلمية ، لا يقاس فقط بما انتجوا من مؤلفات وما نشروا من ابحاث ، بل كذلك بمدى تأثيرهم الفكرى فى غيرهم من المفكرين ، وبقدر ما انشأوا من مدارس فكرية تولت بعدهم مهمة القيادة فى المجال العلمى المعين .

ولا شك أن اسماعيل القباني أحد هؤلاء رواد الفكر العلمى فى العلوم السلوكية عامة وفى علم النفس على وجه الخصوص ، اذ رغم كل الانتاج المادى الذى تركه من اختبارات وابحاث ومؤلفات ، فان هذا كله لا يقاس اذا قورن بمدى تأثيره الفكرى فى دارسى علم النفس والتربية بفروعها — الذين حملوا بعده لواء البحث والتقصى ، وآلوا على أنفسهم الا أن يتموا ما بدأه المعلم الاول

* * *

تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية

للاستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

ان التطور سنة من سنن الحياة وهو يعنى الارتقاء والنمو ولهذا تسعى حكومتنا الثورية الرشيدة الى التطوير الدائم المستمر فى كل مظاهر حياة المجتمع ايمانا منها بانه وسيلة النهوض الذى تنطلع اليه والذى جاءت من أجله .

فالتطوير سمة عهدنا الحديث حيث لا جمود ولا خمول .

ولقد كان التعليم من اول الميادين التى لمستها يد التطوير الشورى فعملت على تغيير ملامحه القديمة .. تلك الملامح التى كانت قد انطبعت بطابع الجمود فأصبحت لا تتفق ونهضتنا الجديدة .

المرحلة الإعدادية قبل الثورة :

كانت المرحلة الإعدادية قبل قيام الثورة من المرحلة الثانوية القديمة وكان الهدف من التعليم فيها لا يخرج عن تهيئة الملتحقين بها لمواصلة تعليمهم فى القسم الثانى من المرحلة الثانوية .. ولم يكن الاعداد للحياة العملية فى اهدافها او خططها علما بأن الكثيرين من ابنائها كانوا يضطرون الى الخروج للعمل لعدم قدرتهم المادية على مواجهة مطالب التعليم وتكاليفه فى ذلك العهد .

نشأة المرحلة الإعدادية فى عهد الثورة :

ثم جاءت الثورة وتطلعت الى آفاق اسمى وابعد من مجرد التعليم وابعد من مجرد التوظيف .. اذ تطلعت الى تهيئة النشء للحياة الصحيحة واعداده للحياة السعيدة السخية . وتمكنه فى صنع الحياة نفسها ولذا أصبح لزاما علينا تطوير التعليم بوصف كونه الدعامة الاولى التى يرتكز عليها مبدأ الاعداد للحياة .

فكان من نصيب التعليم الثانوى القديم - وسط معمعة التطوير الشامل - تجزئته الى مرحلتين :

« مرحلة اعدادية أصبحت هى الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى الجديد .

« ومرحلة ثانوية هى المرحلة العليا من التعليم العام .

وكان من نصيبه ايضا تطوير خطته ومناهجه حتى تصبح ملائمة لمواجهة الاهداف الجديدة للدولة فضلا عن لياقتها لسن التلميذ وقدراته في كل مرحلة تعليمية على حدة .

ولقد خصص لكل مرحلة من هذه المراحل الجديدة سنوات ثلاث يتم التعليم فيها بصفة اختيارية لا الزامية كما حدث عند تطوير التعليم الابتدائي .

وكان من نتيجة هذا التطوير ايضا زيادة عدد سنى الدراسة في الفترة التالية للتعليم الابتدائي والسابقة للتعليم العالى سنة عما كانت عليه في عهد ما قبل الثورة وبذلك اصبحت مدة الدراسة بالمرحلتين الجديديتين - الاعدادية والثانوية - ست سنوات بدلا من خمس وبذلك اتاحت فرص اوسع لتعليم افضل .

ثم فصلت المرحلتان الناشئتان اعتبارا من عام ١٩٥٧ واصبحت كل منهما مرحلة قائمة بذاتها لها اهدافها الخاصة ولها خططها ومراجعها .

اما المرحلة الاعدادية - وهى مجال حديثنا - فقد أصبح هدف التعليم فيها :

- استثمار مواهب التلميذ وتنميتها بالقدر الذى يمكنه قدراته واستعداداته .
- تزويد التلميذ - من خلال برامجها بالخبرات والمهارات الاساسية اللازمة له في الحياة بما يتمشى ويتلاءم مع نموه الجسمى والعقلى .
- اعداد القادرين من تلاميذها على مواصلة دراساتهم للالتحاق بالمرحلة التالية وهى الثانوية .

وعلى ضوء هذه الاهداف الثلاثة رسمت المرحلة الاعدادية بحيث تتنوع الدراسة في مدارسها بين التعليم العام والتعليم الفنى والعلمى .

وتحقيقا لمبدأ احترام العمل اليدوى والفنى واذابة الفوارق بين الطبقات ، اتجهت الدولة الى توحيد مستويات التعليم فى تلك الانواع الثلاثة فجعلت مدة الدراسة بكل منها ثلاث سنوات كما جعلت شروط القبول فيها موحدة فى الاساس فاشتراط للالتحاق بكل نوع : اتمام الدراسة الابتدائية بنجاح ثم اجتياز امتحان قبول تعقده المناطق للراغبين فى مواصلة تعليمهم .

وكان الهدف من تنويع الدراسة بهذه المرحلة هو توفير الايدي العاملة فى مستوياتها الدنيا لسد حاجات المجتمع منها ، هذا الى جانب تهيئة

التلاميذ لمواجهة حياتهم العملية في أسر اذا ما اضطرتهم ظروف الحياة لذلك ، ولقد ساعد على تنمية هذه الاتجاهات ما رسمته سياسة التعليم في عهد الثورة من جعل كل مرحلة منتهية بالنسبة لمعظم خريجيها .

تقسيم المرحلة الاعدادية :

وانقضى على نشأة التعليم الاعدادي على هذا النحو ما يقرب من عشر سنوات تخرج فيها الآلاف من التلاميذ ، منهم من عمل في الميدان ومنهم من واصل دراسته مما ساعد على اتساع مجال متابعة الدراسة بهذه المرحلة وتقييمها والتعرف على مدى نجاح خريجيها في أعمالهم .

فجندت كل القوى اللازمة للمتابعة والتقويم وعقدت اللجان ونظمت الزيارات الميدانية ووضعت البحوث النظرية والعملية وتمت المقارنة كما أجريت التجارب المختلفة فكشف لنا هذا كله عن الشكوى من خريجي المدارس الاعدادية العامة والفنية على حد سواء : فهم لم يستطيعوا النجاح في حياتهم العملية بالشكل الذي كان مقررا لهم وقد دلت الأبحاث على أن ذلك راجع إلى صغر سنهم وعدم نضجهم وإلى عدم نجاح المدرسة الاعدادية - بالشكل المرسوم لها من قبل في اكسابهم المهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية وبالقدر الذي يتلاءم وقدراتهم .

اعادة النظر في نظام المرحلة الاعدادية والعمل على تطويرها :

لذلك كان لابد من اعادة النظر في نظام هذه المرحلة مرة أخرى تمشيا مع مبدأ النقد الذاتي . . ولا حرج من ذلك فالحياة النابضة هي الحياة المتطورة ولا حياة مع ركود .

ومن ثم وضعت الدراسة بالمرحلة الاعدادية على اختلاف أنواعها تحت مجهر الفحص والتمحيص تمهيدا لتقويمها وتطويرها وقد تبين من هذا الفحص :

● ان المرحلة الاعدادية ينبغي أن تكون هي مرحلة كشف عن ميول التلاميذ وليست مرحلة نمو متكامل لهذه الميول .

● انه لا ينبغي - والحالة هذه - أن تكون مرحلة تخصص مهني أو ثقافي وإنما ينبغي ان تكون مرحلة تهيئة لميادين يكون التخصص فيها في مجال المرحلة الثانوية .

● كذلك دلتنا التجارب على ان التزود بالثقافات المهنية أصبح عنصرا أساسيا من عناصر التربية والتعليم في هذا العصر ، وان تلك الثقافات أصبحت هدفا قوميا تقتضى وجوده ظروف حياتنا الاجتماعية الجديدة .

الدرسة الإعدادية الحديثة :

واسفرت هذه الدراسات والمناقشات والزيارات عن التقدم الى هيئة التخطيط العليا بالوزارة بمشروع من شأنه توحيد التعليم بالمرحلة الإعدادية في مدرسة واحدة تعنى بقدر مشترك من الدراسات الثقافية والعملية يدرسه جميع التلاميذ ويسمح في الوقت نفسه بتنوع بسيط يواجه اختلاف ميول التلاميذ واستعداداتهم .

وترتب على هذا الاقتراح أن أصدرت تلك الهيئة قرارها بأن «يكون طابع المرحلة الإعدادية مدرسة إعدادية موحدة تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٠ - ٢٠ ٪) للمجالات العملية تتنوع وفقا لمختلف البيئات

ولقد قدرت هذه النسبة على اساس ما جاء في تقرير الخبراء عن وسائل النهوض بالشئون الاقتصادية من أن تخصيص ست ساعات اسبوعيا لعمل ذي طبيعة يعتبر كافيا اذا كان الهدف مجرد تنمية الهوايات الخاصة او تنمية قدرة المستهلك على الحكم على جودة ما يشتريه .

خطط وبرامج المرحلة الإعدادية الحديثة :

وتنفذا لقرار هيئة التخطيط بدىء في تعديل خطط الدراسة بالمدارس الإعدادية بحيث تشمل المواد الثقافية والعلمية المقررة حاليا في المدارس الإعدادية العامة بواقع ٣٣ حصة في الاسبوع مضافا اليها ست حصص للمجالات العملية .

كما تقرر أن تجمع هذه الدراسات العملية المجالات والمقررات الآتية :

١ - مجموعة المجالات المتصلة بالعمل الزراعى (مقررات في : زراعة المحاصيل - تربية الدواجن - اعمال البستنة - الالبان والصناعات الزراعية - تربية النحل ودودة القز والادوات الزراعية والصناعات الريفية) .

٢ - مجموعة المجالات المتصلة بالحرف والصناعات المحلية (مقررات في النجارة والتطعيم والكهرباء - المعادن والسمكرة - النسيج والسجاد والكليم - النقش والزخرفة وطباعة المنسوجات - التجليد - الجلود الاشغال البيئية ...)

٣ - مجموعة المجالات المتصلة بالاعمال التجارية (مقررات في التدريب على الالة الكاتبة - المعاملات التجارية بأنواعها ...)

٤ - مجموعة المجالات المتصلة بالشئون النسوية (مقررات في ادارة المنزل

– صناعة الملابس والتريكو – شئون رعاية الطفل – صيانة وأصلاح
الادوات المنزلية . التجميل . . .)

على أن تتضمن حصص المواد العملية دراسة مجالين اثنين في كل صف
من الصفوف وان تختار كل مدرسة المجالات والمقررات التي تتناسب مع
ظروف بيئتها وامكانياتها المادية والبشرية .

مميزات المدرسة الاعدادية الحديثة :

ولقد يبدو انه ليس ثمة فارق كبير في الظاهر بين المدرسة الاعدادية
الحديثة والمدرسة الاعدادية العامة القديمة اذ ان المواد الثقافية والعلمية
واحدة وان كانت المواد العملية قد زيدت خطتها عما هي عليه الآن ثلاث
حصص في الاسبوع .

ولكن الاختلاف بين النوعين من المدارس يكمن في الفلسفة التي من
أجلها أحدثنا هذا التغيير .

تلك الفلسفة التي بنيت على مبادئ عديدة ميزت هذه المدرسة الجديدة
عن سابقتها . نذكر أهميتها فيما يلي :

• لقد اتاحت المدرسة الحديثة فرصة تدعيم العمل والإنتاج واحترام
العاملين وذلك بالإضافة الى مجموعة الاهداف الخاصة بالمرحلة
الاعدادية العامة .

• ان خططها ومناهجها ستدور حول محورين هامين : الاول النهوض
بالمستوى الثقافي للنشء والثاني : بث العقيدة في ان العمل شرف وحق
وواجب وحياة .

كما وان العمل الانساني هو المفتاح الوحيد للتقدم .
« ان طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للامل عدا العمل الانساني » .

لقد أتاحت هذه المدرسة فرصة تحقيق حلم طالما عملت الثورة ولا تزال
تعمل على الوصول اليه . . انها بوضعها الجديد سوف تهيئ الفرص لمدرسة
التعليم الالزامى الى أطول فترة ممكنة . . حيث تزيد من مدته ثلاثة اعوام
أخرى لكي تكتمل عملية المواطن المستنير .

• وتضمن نضوج النشء عند تخريجهم للعمل .
• انها سوف تكشف بشكل واضح عن ميول واستعدادات التلاميذ
وسوف تعاونهم على ان يتجهوا في حياتهم المقبلة الاتجاه السليم .

• ان المدرسة الاعدادية الحديثة سوف تحقق مطالبنا التكنولوجية في العهد الحاضر .

• وذلك لما عنيبت به من تزويد تلاميذها بالقدر المناسب من العلوم والثقافة بالصورة التي تحولها الى طاقات خلاقة .

• انها سوف تعاونهم ايضا على اكتساب خبرات عملية تفتح امامهم ابواب المعرفة الفنية وما يزخر به العصر الحاضر من تقدم تكنولوجى .

• ان في وجودها تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص حيث تقبل الطلاب جميعا في سنهم المبكرة دون ان تميز بينهم كما كان الحال حين قسمتهم المدارس الاعدادية القديمة الى اعدادى عام واعدادى فنى .

مستلزمات المدرسة الاعدادية الحديثة :

على ان نجاح هذه المدرسة يتوقف على توفير مستلزماتها من مناهج ومعدات ومدرسين وغير ذلك .

فالمناهج يجب ان تطعم بما يساعد على فهم الحياة المنتجة كما يجب ان تعمل على سد الثغرة القائمة بين معلومات التلميذ وخبراته المدرسية وبين ما هو موجود فعلا في الحياة من خبرات انتاجية .

والتجهيزات والمعدات يجب ان تكون متوفرة بما يسهل سير العملية التعليمية في هذا المجال . لهذا كله عملت الوزارة على توفير الاعتمادات اللازمة لانشاء المدرسة الاعدادية الحديثة فرصدت من اجل ذلك الميزانيات الكفيلة بتحويل ١٣ مدرسة اعدادية الى هذا النوع الجديد من الدراسة في بداية العام الحالى (١٩٦٤/٦٣) .

وسوف تعمل سنويا على توفير الاعتمادات اللازمة لهذا التحول بالتدريج بحيث لا يأتى عام ١٩٧٠ الا وتكون جميع مدارس المرحلة الاعدادية تسير على نظام المدارس الحديثة .

ولقد اتخذت الخطوات الايجابية الفعلية من اجل تنفيذ نظام المدرسة الاعدادية الحديثة اعتبارا من العام الحالى ولهذا جمدت فصول المدارس الاعدادية الزراعية والصناعية اما المدارس الاعدادية التجارية والعملية فقد تقرر تحويلها فعلا الى المدارس الحديثة في العام الحالى .

والجدير بالذكر هنا ان هذا التعديل الهام في المدرسة الاعدادية سوف لا يحدث اية هزة في السلم التعليمى ولا اية بلبلة في الكيان التربوى بل سيكون المدخل للمدرسة الحديثة هادئا متزنا لا يتعدى زيادة الثقافة الذهنية والثقافة الحرفية .

التجريب في التعليم

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

لماذا نقوم بالتجريب :

لا شك في أن العلاقة الوثيقة بين التعليم والمجتمع تتطلب أن تتمشى أساليب التعليم عندنا مع حاجات مجتمعا ، وظروفه ، وأحواله ، وما أحدثته الثورة فيه من تغيرات جذرية سريعة حتى أصبح مجتمعا جديدا في كثير من نواحيه ، له خصائصه الجديدة ، واتجاهاته وآماله وحاجاته . وبما أن مجتمعا كباقي المجتمعات فيه تغير مستمر ، وبخاصة أنه ينمو ويتطور . ويتحسن باستمرار ، فإن أساليب التعليم عندنا ينبغي أن تلاحظ ما هو جوهري من مظاهر هذا التغير وتتمشى معه . وفي كل هذا يلاحظ التعليم مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وما بينهم من فروق فردية . ولكيلا تكون هناك اجراءات عشوائية ولا يضيع الوقت دون الوصول الى ما ننشده على نحو سليم ، أصبح من الضروري أن يكون هناك تجريب مدروس منظم للوقوف على أكثر أساليب التعليم ملاءمة لتلك النواحي الهامة التي ذكرناها . ونستطيع أن نقول أن التجريب في التعليم أصبح ضرورة لنجاح عملياته في مدارسنا .

والصراع القائم بين القديم والحديث في أساليب التعليم يتطلب القيام بتجريب للوصول الى نتائج عملية تقنع المدرسين وغيرهم من المتصلين بالتعليم والمهتمين به وتحدد الاساليب المناسبة الضرورية .

وكثير من النظريات والاساليب التي ينادى المربون بها تحتاج الى تجريب في مدارسنا ليدخل عليها ما قد يلزمها من تعديل يجعلها تتمشى مع ظروف مجتمعا وأهدافه وحاجاته فضلا عن أن كثيرا من هذه النظريات والاساليب تكون في نظر معظم المدرسين معاني مجردة وارااء نظرية تحتاج الى تطبيق عملي يقتنعون به .

والنتائج التي يصل اليها الباحثون في ميادين التعليم لا نطمئن اليها ولا نعممها في مدارسنا الا بعد أن نقوم بتطبيقها عمليا ، ونضعها موضع التجريب ، ونطمئن الى امكان تطبيقها بنجاح .

عملية التجريب التي نقصدها :

ولئن كنا في ميادين التعليم يصعب أن نستخدم الأسلوب العلمي التجريبي بالموضوعية والدقة اللتين يستخدم بهما في العلوم الطبيعية إلا أننا مع ذلك سنبنى عملية التجريب في التعليم على أساس ذلك الأسلوب العلمي ونقترب من دقته وموضوعيته ما استطعنا :

وعملية التجريب التي نقصدها تكون نابعة من نفس المدرس ، أي لا تفرض عليه من شخص آخر أو من أية هيئة من الهيئات ، بل تنشأ عن موقف تعليمي حقيقي واقعي شعر المدرس به وشعر بضرورة الوصول بخصوصه إلى نتائج تكون قابلة للتطبيق المباشر لتحسين عمله . أي أن عملية التجريب تكون في واقع المطالب الحقيقية للمدرسة . فتبدأ مثلاً بإحدى الحالات الآتية :

– يشعر المدرس برغبة أكيدة في تحسين ما يتبعه من أساليب التعليم لتساعد أكثر على بلوغ الأهداف التربوية المنشودة في المجتمع الذي نعيش فيه .

– يشعر المدرس بوجود صعوبة أو موقف غير عادي في عمله مع تلاميذه ويشعر في نفس الوقت برغبة أكيدة في التغلب على تلك الصعوبة أو مواجهة ذلك الموقف غير العادي عن طريق أساليب التعليم .

– يشعر المدرس بحاجة إلى حل حاسم بخصوص اختلاف وجدته في آراء التربية .

– يشعر المدرس برغبة أكيدة في تحسين تدريسه ، ويرى أمامه نظريات وأساليب نأدى المربون بها أو نتائج بحوث تربوية قرأ عنها ويريد التحقق من إمكان تطبيقها بنجاح أو يريد اختيار أنسبها لتلاميذه أو تعديلها إن لزم التعديل .

فكل من هذه الحالات تصبح مشكلة تتطلب التجريب ، وتتطلب أن تفسر عملية التجريب في ظروف طبيعية عادية . فكيف تفسر هذه العملية إذن ؟

بعد شعور المدرس بالمشكلة التي تتطلب التجريب على نحو ما ذكرنا تصبح الخطوات الرئيسية في عملية التجريب هي :

تدوين المشكلة في عبارة محددة واضحة . تحديد هدف التجريب وفهمه فهما سليماً . القيام بكل قراءة مستطاعة عن المشكلة وما يتصل بها ، وكذلك الاطلاع على ما يكون قد أجرى من بحوث أو تجارب سابقة

عن نفس المشكلة أو فيما يتصل بها اتصالا مباشرا أو غير مباشر . تحديد جماعة التلاميذ أو جماعاتهم التي ستجرى فيها عملية التجريب ، وتراعى في ذلك شروط خاصة . الوقوف على أبرز خصائص هؤلاء التلاميذ وخبراتهم السابقة التي تتصل بموضوع التجريب . بحث الامكانيات اللازمة للتجريب من أدوات معينة أو أجهزة أو نماذج أو عينات أو صور أو رسوم أو أفلام أو أماكن القيام بزيارات أو رحلات ضرورية ، أو غير ذلك مما تتطلبه طبيعة المشكلة موضوع التجريب . فرض فروض تساعد على حل المشكلة واختيار الفرض الأكثر احتمالا وصياغته بوضوح . اختبار صحة الفرض بالتجربة والملاحظة واتباع أساليب المنطق السليم . جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها تصنيفا يساعد على دراستها دراسة تؤدي إلى الوصول إلى الحكم أو النتيجة . دراسة هذه المعلومات والبيانات . الوصول إلى النتيجة مع التحقق من سلامة هذا الوصول .

وفي أثناء عملية التجريب يكون المدرس يقظا باستمرار لكل خطوات سيرها ، ويتأمل في كل ما فيها من نشاط ويراجعه في ضوء هدف التجريب ووفق الأسلوب العلمي في التفكير ليتعرف على ما قد يكون في التجريب من ثمرات أو أوجه ضعف فيستكملها أو يعالجها .

ولا يبدأ المدرس أية عملية من عمليات التجريب إلا إذا تأكد من أنه يستطيع الانتهاء منها . وقد يقوم بها وحده بتعاون مع إدارة المدرسة وقد يقوم بها بتعاون مع إدارة المدرسة ومع مدرس أو أكثر من زملائه . وقد يتعاون معه على نجاحها المشرف الفني « المفتش » أو غيره من رجال المنطقة التعليمية أو بعض أهل البيئة المحلية ، تبعا لطبيعة المشكلة التي يتناولها التجريب .

وفي نهاية عملية التجريب يكتب المدرس تقريرا مفصلا عنها يكون عوناً لمن قد يأتي بعده من الباحثين الذين يتجهون إلى دراسة موضوع التجريب أو موضوعات تتصل به . كما يكون عوناً لمن يطبق نتائج هذا التجريب . وإذا كانت النتائج تشمل أرقاما فينبغي ألا يقتصر التقرير على ذكرها بل يترجمها إلى تفسيرات أو وصف أو شرح أو توجيه أو غير ذلك في أسلوب يفهمه المدرسون الآخرون ويستطيعون الاستفادة منه عندما يرغبون في تطبيق هذه النتائج .

ويلاحظ المدرس أن وصوله إلى حكم سليم أو نتيجة سليمة ليس معناه الوصول إلى حكم نهائي أو نتيجة نهائية على الدوام . فيما أن المجتمع في تغير مستمر وتتعدل حاجاته وحاجات التلاميذ ، وبما أن العلم في نمو مطرد ، فإن المدرس لا يسلم بنتائج أي تجريب دون التحقق من مدى ملاءمتها حاليا للمجتمع الذي تخدمه المدرسة ولتلاميذ المجتمع الذين في

المدرسة ، ودون التحقق من مدى تمشيها مع آخر ما وصل اليه العلم .
ويكون المدرس أيضا على استعداد للتحقق مستقبلا من أن الأحكام
والنتائج التي وصل اليها بتجريبه مازالت ملائمة للمجتمع وتلاميذه .
وبعبارة أخرى ، أن التجريب الذي تقصده تجريب يقوم به المدرس كلما
دعت الضرورة اليه ، أي أن المدرس يكون دائما متطلعا الى بيانات وأدلة
تلقى ضوءا على اساليب تدريسه للتأييد او لظهار نقص فيها وتعديلها

ونستطيع أن نقول أن التجريب الناجح لا يكون عملية جامدة ذات
أسلوب واحد بل يكون في أثناء اجرائه مرنا مرونة تسمح بالتعديل تبعا
لما يجد من ظروف او مشكلات او مواقف جديدة ، تعديلا يساعد على بلوغ
الاهداف المنشودة .

والتجريب بهذا الشكل يكون طريقة بحث علمي للوصول الى حكم
عام او قاعدة عامة . والنتائج التي يصل اليها المدرس عن طريق هذا
التجريب تكون أدق كثيرا من النتائج التي يصل اليها عن طريق التفكير
المجرد واتباع الآراء المجردة التي قد لا توافق تماما ما يواجهه .

عوامل تؤثر في عملية التجريب :

من كل ما ذكرناه نستنتج أن سير عملية التجريب ونتائجها يتأثران
بعوامل كثيرة ، وأبرز هذه العوامل ما يأتي :

متوسط سن التلاميذ ، وخبراتهم السابقة ، وظروف المدرسة ،
وامكانياتها ، وما يمكن أن تفيد به البيئة المحلية في عملية التجريب ،
وموضوع التجريب نفسه ، ونوع اعداد المدرس ، وخبراته السابقة في
التدريس وفي اجراء التجريب ، ومدى اهتمامه بالنمو في المهنة ، وما لديه
من قيم واتجاهات وميول ومهارات واستعدادات ، وقراءاته ، ومدى فهمه
الطبيعة تلاميذه ، ومدى فهمه لاهداف المجتمع وحاجاته وظروفه ، ومدى
تعاون ادارة المدرسة معه ، ومدى تعاون زملائه والمشراف الفني «المفتش»
معه ، وامكانيات المدرسة .

ومعنى هذا أن التجريب يختلف من حالة الى حالة ، كما اننا لا نتبع
أسلوب تجريب معين لمجرد انه نجح مع تلاميذ في سن معينة في بيئة معينة
أو مدرسة معينة مع مدرس معين بل نلاحظ أثر هذه العوامل .

مدرسوننا وعمليات التجريب :

اننا نسمع في بعض مدارسنا لفظ « التجريب » يستخدمه بعض
المدرسين استخداما غير سليم . فنسمع من أحد المدرسين أنه يقوم

بتجريب طريقة من الطرق ، أو يقوم بتجربة في تدريس موضوع من الموضوعات ، ونسمع من مدرس آخر أنه قد جرب تدريساً معيناً ونجح فيه تماماً . وإذا ناقشنا المتحدث فيما يقول أو إذا درسنا ما قام به فأننا في الغالب نجد نقصاً في فهم طبيعة التجريب والأسلوب الذي يجب أن يتبع للوصول إلى نتائج سليمة . أننا نجد في حالات كثيرة أن اصطلاح « التجريب » يستخدم في غير موضعه .

وبعض المدرسين حتى وإن فهموا طبيعة التجريب وأسلوبه لا تكون لديهم القدرة اللازمة لنجاح هذا التجريب . وبعض المدرسين لا يميلون إلى التجريب لأنهم يرون أنه سيزيد من عبء عملهم .

وبما أن التجريب - كما قلنا - أصبح ضرورة لنجاح عمليات التعليم في مدارسنا ، فيجب على المشرف الفني « المفتش » أن ينمى عند المدرسين وعياً بأهمية التجريب في التعليم ، ويلجأ في ذلك إلى مناقشتهم وتوجيههم إلى قراءات خاصة ، وتوجيههم أيضاً إلى دراسة تجارب أجريت ووصلت إلى نتائج طبقها المدرسون فحسنت أساليب التعليم ونتائجه ، كما يلجأ في ذلك إلى مناقشة المدرسين في أساليبهم ليقفوا على ما فيها من ثغرات وما تتطلبه من تجريب ، بحيث يشعر كل مدرس بمشكلة أو أكثر مع رغبة أكيدة في القيام بتجريب للوصول إلى نتائج بخصوصها .

ويشجع المشرف الفني كل مدرس يقبل على التجريب ويتعاون هو وإدارة المدرسة على تيسير إجراء التجريب الذي يقوم المدرسون به . ويعمل المشرف الفني وإدارة المدرسة والمنطقة التعليمية على تيسير قراءة المدرس للكتب والنشرات اللازمة وتيسير اتصاله بالمختصين الذين يستطيعون مساعدته على نجاح تجريبه ، ولاشك في أن المشرف الفني ينبغي أن تكون لديه المعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بهذا التشجيع وهذه المساعدات .

وفي اجتماعات المشرف الفني مع المدرسين ، وفي مقابلاته الفردية معهم ، يستطيع أن يتعرف على المدرسين ذوي القدرة على النجاح في عمليات التجريب فيستحثهم على ذلك ويشجعهم على ما يفكرون في القيام به .

والمدرس الذي ينجح في عملية التجريب هو من يكون على علم بطبيعة أفراد تلاميذه وخصائص نموهم المشتركة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم وامكانات مدرستهم وأهداف المرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها ، ويكون على علم بالأساليب السليمة التي تتبع في إجراء التجريب وتقويمه ، ويتذكر دائماً أنه لا بد أن يتخلص من تشيعه

ما أمكن في تجربيه ، لان كل فرد له ما يحب وما يكره وله خبراته السابقة التي يهتدى بها في احكامه ، وله آماله ومثله العليا التي تؤثر في تفكيره ، وله علاقاته وعقائده وقراءاته وعاداته وتقاليده ومهاراته ومستوى فهمه ، له كل هذا الذي يتفاعل في شخصه ويؤثر في نظرته الى ما يلاحظه من الظواهر او يؤثر في حكمه عليها ، لذلك ينبغي على المدرس ان يكون موضوعيا ، ويفرق بين الراى والحقيقة ، ويجمع الحقائق والمعلومات الكافية ويدرسها دراسة موضوعية ويبنى عليها تفكيره واحكامه .

ما نجنيه من التجريب في التعليم :

ان الحلول التجريبية لاية مشكلة من المشكلات في ميادين التعليم ، على ما يكون فيها من نقص ، تفوق من غير شك الحلول التي تبني على مجرد التفكير والبحث النظرى والخبرة العلمية العادية . والواقع انه وان كان من المتعذر الوصول الى دقة مطلقة في الاساليب والوسائل التي تتبع في التجريب في التعليم ، فمن الممكن الوصول الى احكام او نتائج موضوعية تفوق تماما الاراء النظرية البحتة والاحكام الذاتية .

والتجريب من شأنه ان يخرج المدرسين من عمليات « الروتين » التي يتبعها كثيرون منهم في تدريسهم ، ويمكنهم من تحسين طرقهم تحسينا يناسب تلاميذهم ، ويتمشى مع ظروف مدرستهم ، ويفيد من مصادر بيئتهم المحلية ، ويتواءم مع اوضاع المجتمع الذي تخدمه المدرسة وظروفه واهدافه وحاجاته .

ونتيجة لممارسة التجريب تنمو عند المدرس رغبة في تفهم أسس البحث ، وتتولد عنده عادة عدم اصدار احكام قبل الحصول على المعلومات الكافية والادلة الوافية ، وعادة الاعتماد على الحقائق بدلا من مجرد الخضوع لطرق واساليب تقليدية او مجرد الاعتقاد في نظريات تربوية لانها صدرت من رؤساء او من هيئات كبيرة .

والتجريب يوجه المدرس الى البحث عن المبادئ والاساليب والاتجاهات الحديثة السليمة المناسبة والاقتناع بها واستخدامها . ويدعم الثقة في النفس عند المدرس ويجعله يتبع الاسلوب العلمى في التفكير .

وهو يدفع المدرس الى الاهتمام بالنمو المهني ومتابعة الدراسة ، وينمى عنده روح الطموح السليم ومواجهة المشكلات العملية التي تحتاج الى حلول .

ونتيجة للتجريب بالتعاون مع المشرف الفنى يصبح المدرس أكثر تقبلا

النوجهات هذا المشرف لتحقيق الاتجاهات التربوية السليمة . والمعروف
أن المدرس - كأي شخص آخر - يكون أكثر تقبلا للأساليب والمبادئ إذا
اقتنع بها ، ويكون أكثر اقتناعا بما يستطيع الكشف عنه وتأييده بالبراهين
الموضوعية عن طريق التجريب .

والتجريب من شأنه أن يشجع المدرس على القيام بتجارب مبسطة مع
تلاميذه ليتعلموا مبادئ الأسلوب العلمي في التفكير واستخدامه على نحو
سليم ، ويهيئ فرصا لاقتناع التلاميذ بقيمة ما يقومون به من نشاط
ويجعلهم يتعلمون كيف يخططون تجربة واقعية وكيف يتبعون الطريقة
التجريبية في العمل .

وتكون الفائدة اعم لو نشرت التجربة ونتائجها في مجلة مهنية ليتمكن
من الاطلاع عليها اكبر عدد ممكن من المدرسين ، وقد تشجع التجربة
مدرسين آخرين على القيام بتجارب مماثلة ، أو على نفس النمط ولكن
في ناحية أخرى ، أو في اتجاه مكمل لهذه التجربة .

وانا لنرجو أن يكون ماكتبناه هنا عن التجريب في التعليم مشجعا
للمدرسين على القيام به في مدارسهم ، كما نرجو أن يعنى كل من المشرف الفني
(المفتش) وإدارة المدرسة والمنطقة التعليمية بتشجيع المدرسين على القيام
بالتجريب في مدارسهم ولا يبخل عليه احد بالوقت أو النفقات الضرورية
لما تبيناه من أهميته الكبيرة .



تعريب التعليم في الوطن العربي*

(٢)

للدكتور محمد أحمد الفنام

المدرس بكلية التربية

قضية التعريب في الجزائر :

والآن نقف قليلا أمام قضية التعريب في الجزائر باعتبارها قضية حية قائمة الآن بين ظهرانينا تدعونا الى التأمل والتفكير ، وباعتبارها أكثر قضايا التعريب حدة في حياة العرب من المحيط الى الخليج ، وباعتبارها أخطر ما يواجهه شعب الجزائر الابى من قضايا بعد الاستقلال ، ثم باعتبارها قضية تمس صميم القومية العربية .

لقد شهدت الجزائر على يد الاستعمار الفاشم مالم يشهده قطر عربى آخر . ومن هنا كانت قضية التعريب فيها من أعقد المشكلات . فالجزائر هو القطر العربى الذى وقع تحت وطأة الاستعمار الاوروبى اطول مدة عرفها العرب - وهى ما يقرب من قرن وثلث قرن . والجزائر هو من دون كثير من البلاد العربية الاخرى قد كابد طوال هذه المدة لونين من الاستعمار فى آن واحد : الاستعمار الامبريالى والاستعمار الاستيطانى . ثم ان الجزائر هو البلد العربى الوحيد تقريبا الذى اصر الاستعمار على ان يمحو شخصيته العربية ويلقى كيانه ، فاعتبره جزءا من الوطن الام المستعمر . وعبا الاستعمار من اجل تحقيق ذلك كل ما استطاع من جهد ووسائل وأدوات ، وحسب بذلك ان بمقدوره ان يثبت للعالم ان القومية العربية يمكن ان تتصدع ، وان القومية الفرنسية يمكن ان تتجاوز حدودها

* اتفق أن نشرت مجلة الرائد هذا المقال في عدد نوفمبر ١٩٦٣ في الوقت الذى نشرت فيه صحيفة التربية الجزء الاول منه ، علما بأن كاتب المقال قد خص صحيفة التربية بنشره ، وعلى ذلك رأى التحرير ضرورة استكمال نشر بقية المقال في هذا العدد حتى يتيسر لقراء الصحيفة متابعة البحث كاملا . (التحرير)

الطبيعية فتعبر البحر المتوسط لتجد لنفسها مكانا في شمال افريقية .
ولكن هيهات أن يتحقق للاستعمار الفرنسي أو غيره - مثل هذا الحساب .

ولقد سبق أن اشرنا إلى الاطار العام للنظرية الاستعمارية التي وجهت
فرنسا في عملها في البلاد العربية وأولها الجزائر . والواقع أن هذه النظرية
تخمدت في الجزائر ، وقد حرصت فرنسا على أن تجعل من تطبيقها في
تربة هذا القطر دليلا حيا على ثبوت صحتها . واستغلت فرنسا في ذلك
أمورا كثيرة - استغلت تفوقه الخضاري وما وراءه من أسرار القوة
وأساليب القهر ، واستغلت سمعة لغته العالمية في القرن التاسع عشر وأوائل
القرن العشرين ، واستغلت طول مدة الاستعمار وتبكير وقوعه في أرض
الجزائر ، واستغلت ظروف الجزائر الجغرافية والسكانية ، وسخر في هذا
كله كل وسائل الاتصال والتربية من مدارس وصحف وقوانين ، وسينما
ومسارح وإذاعة .

وينبغي أن نكون على بينة من أن فرنسا عندما سعت إلى فرنسة
الجزائر لم تكن تقصد بأي حال من الأحوال تزويد الجزائر بجميع مقومات
الثقافة الفرنسية التي أعطت فرنسا قواتها في العصر الحديث . إنما كان
الشغل الشاغل لفرنسا أولا وأخيرا هو إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة
العربية وجعلها دارجة وعامة بين الجزائريين . وكانت الخطوة الأولى في
هذا السبيل أن اعتبرت الجزائر « مجموعة ولايات فرنسية » وطبقت
عليها القوانين المعمول بها في فرنسا ، وشجعت آلاف الفرنسيين على الهجرة
والإستييطان للامتداد الفرنسي الجديد ، وجعلت أحكام القضاء المدني
والجنائي وكتابة العقود والمعاملات باللغة الفرنسية ، وجعلت المدارس في
الجزائر للفرنسيين والوطنيين صورة طبق الأصل لما هو موجود في فرنسا
وأصبح الطفل الجزائري يتلقى ما يتلقاه الطفل الفرنسي وينشأ تنشئة
فرنسية على أيدي فرنسيين أو متفرنسيين ، وكان الاستثناء الوحيد أن
الفرص التعليمية التي تمنح لأول اضيق بكثير مما منحت الدولة للثاني
وأن المكانة والنظرة الاجتماعية لأول أدنى بكثير منها للثاني داخل المدرسة
وخارجها على السواء وأن التوجيه التعليمي في مجال العلوم الطبيعية
والتكنولوجية كاد يكون معدوما بالنسبة لأول في حين كان الباب مفتوحا
للثاني لمواصلة أي تعليم .

ولم تقف جهود فرنسا عند حد جعل التعليم في المدارس الحديثة
فرنسيا بحتا ، وإنما امتدت إلى المدارس القرآنية « المساجد » التي أصرت
على جمودها وتخلفها . وعندئذ وجدت أصرا من القائمين على هذه
المدارس على تطويرها بإدخال بعض المواد غير الدينية في برامجها ، اشتروطت
على كل من يريد تدريس هذه المواد في تلك المدارس أن يكون حائزا على

الشهادة « السيرتيفيكا » الفرنسية . وعندما هاج الوطنيون على هذه القرار أصدرت بيانا صرحت فيه أن هذا الشرط يقتصر على الذين يؤدون تدريس الحساب والتاريخ والجغرافيا فقط ، وكان هذا التصريح بمثابة اعتراف على اشتراط معرفة اللغة الفرنسية لمن يريد تعليم أبسط مبادئ الحساب وبعض صفحات من تاريخ الاسلام .

وتوجت السلطات الفرنسية في الجزائر التدابير لمكافحة اللغة العربية. ونشر اللغة الفرنسية بتقرير سياسة تعليمية خاصة بالبربر الذين عملت على استمالتهم وتفريقهم عن العرب ، فأكثر من انشاء المدارس في المناطق المسكونة بالبربر ، ومنعت فيها التكلم بغير اللهجات البربرية أو اللغة الفرنسية ، وحظرت على الفقهاء الانتقال الى المناطق المذكورة وتعليم القرآن فيها ، وذلك لقطع صلة البربر باللغة العربية وحتى بالقرآن الكريم .

واسفر العمل الفرنسي الرهيب في هذا الاتجاه أكثر من مائة وثلاثين عاما عن النتائج الخطيرة التي صار يواجهها شعب الجزائر وحكومته الثورية اليوم . فالادارة الجزائرية فرنسية والقوانين والقرارات كلها بالفرنسية . والمدارس التابعة لوزارة المعارف تمثل كلها اوساطا ثقافية فرنسية : التعليم باللغة الفرنسية ، والكتب باللغة الفرنسية والتخاطب بالفرنسية ، والمقررات الدراسية من اصل فرنسي وجمهرة المدرسين فرنسيون أو من تشربوا الثقافة الفرنسية ولا شيء غير الثقافة الفرنسية . والمؤلفات بالفرنسية ، والصحف والمجلات بالفرنسية (فيما عدا جريدتي المجاهد والشعب) ووسائل الاعلام والتسليية كلها بالفرنسية ، ولغة التخاطب في كثير من الاوساط هي الفرنسية .

لكن يخفف من حدة المشكلة ويدعو الى الاطمئنان الى نجاح حلها في المستقبل القريب ان الجزائر حصل على استقلاله ، وان الشعب الجزائري بحكومته الثورية الرشيدة عربي بقلبه وايمانه وبقدر من لسانه وقد اثبتت التجربة الفرنسية المريعة ان هذا الشعب قادر على ان يحفظ ذاته ويبقى على شخصيته مهما طالت سنو الاستعمار عليه ومهما بذل هذا الاستعمار من جهد لتبديده . . . ولقد سجل الجزائريون طول المائة والثلاثين سنة الماضية تاريخا مشرفا فريدا في كفاحهم وقدموا لنا تاريخا مكتوبا وغير مكتوب في اعمالهم البطولية ليس فقط من اجل طرد المستعمر الفاسد وانما كذلك من اجل المحافظة على اللغة العربية . من هذا التاريخ غير المكتوب ما أصر عليه ملايين المواطنين والاباء من الاحتفاظ باللغة العربية - حتى ولو كانت عامية او كلاسيكية يتحدثون بها الى بعضهم بعضا والى ابنائهم همسا في الظلام ، ويقتنون متونها ليلقنوا محتوياتها خفية لذراريهم في بيوتهم جيلا بعد جيل .

اما التاريخ المكتوب فيتمثل في تلك الجهود الجبارة التي قامت بها « جمعية العلماء » في الجزائر عن طريق نشر المدارس القرآنية واصدار جريدتها « المجاهد » حفاظا للعروبة والاسلام في أرض الجزائر . وكذلك في الاعمال البطولية لجبهة التحرير الوطني التي اتخذت محو الامية بين الجنود وتعليمهم اللغة العربية والعلوم الاساسية اداة من ادوات التحرير فأنشأت لهم عدة مدارس واصدرت صحيفة « الشعب » باللغة العربية .

ومن التاريخ المكتوب كذلك قرار حكومة الجزائر الوطنية فور تشكيلها في ٣٠/٩/١٩٦٢ بنشر اللغة العربية القومية وتعميم تعليمها للجزائريين ، دعما للاستقلال واستكمالا لعنصر اساسي من عناصره . ولقد جاءت الخطوة الاولى في هذا السبيل بتخصيص سبع حصص في الخطة الدراسية لتعليم اللغة العربية في الصف الاول الابتدائي على أن تخصص حصص اخرى للصفوف التالية في الاعوام التالية ، وتقرير تدريس اللغة العربية في الصف الاول في بعض المدارس الثانوية ، والعمل على تعريب الاذاعة وبعض الوسائط الثقافية الاخرى .

مقترحات بشأن تعريب التعليم في الجزائر :

ان قضية تعريب التعليم في الجزائر بالوضع الذي قدمناه ليست امرا هينا ، ولا يمكن ان يأتي حلها بجرة قلم او بتحقيق بين يوم وليلة . ذلك ان هذا التعريب قضية ثقافية اجتماعية وقضية سيكلوجية مثلما هو قضية تعليمية . وفوق هذا ان التعليم في الجزائر قضية قومية تهم شعوب الامة العربية المتحررة خارج الجزائر مثلما تهم شعب الجزائر نفسه .

ومن هذه الزوايا الاربعة : الثقافة والمجتمع الجزائري : وسيكلوجية الناس في الجزائر ، والتعليم في الجزائر ، والقومية العربية ينبغي فحص الموضوع ومعالجته . ومن اجل هذا نقدم المقترحات التالية : -

اولا - نظرا للصلة الوثيقة بين التعليم والحياة ، وللعلاقة العضوية بين المدرسة والبيئة فان التخطيط لتعريب التعليم في الجزائر ينبغي ان يكون جزءا من تخطيط شامل لتعريب الحياة في المجتمع الجزائري وهذا التخطيط الشامل يتضمن النواحي الاتية :

- ١ - تعريب الادارة الحكومية في الجزائر
- ٢ - تعريب القوانين ونظام القضاء
- ٣ - تعريب وسائل النشر والاعلام : واهمها الاذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات
- ٤ - تعريب وسائل التسلية والترويح .

٥ - تعريب الحياة الاقتصادية وما تتضمنه من عقود ومعاملات

ان تعريب هذه النواحي على جاذب كبير من الاهمية ، وبدون جهود مقصودة مرسومة فيها لن يكون تعريب التعليم الا مظهرا او شكلا .

ان القول بان تعريب التعليم عامل اساسي في تعريب الحياة في الجزائر ليس معناه انه العامل الاوحد . فالتعليم - واقصد هنا التعليم النظامي - ليس وحده القادر على تعريب الحياة والمجتمع . وانما لابد من جهود مباشرة ومقصودة لتعريب الحياة في الوقت الذي تبذل فيه الجهود من اجل تعريب التعليم ذاته . ولاشك ان الجهود التي تبذل من اجل تعريب الحياة في النواحي التي اشرنا اليها سوف تكون من العوامل المسيرة على تعريب التعليم .

ان المتتبع لتاريخ العرب في العصور الحديثة بل في العصور الوسطى يجد ان قضية التعريب لم يحلها التعليم وحده ، فهذا عبد الملك بن مروان الاموي وابنه الوليد يصدران في اواخر القرن الاول الهجري قراراتهما بشأن تعريب الدواوين « الاداة الحكومية » بجانب ما كان ينتشر من مدارس عربية « المساجد » في البلاد التي كانت تجهل العربية ، فكان ذلك من اهم انتشار اللغة العربية في البلاد .

ولقد سبق لنا ان اشرنا الى جهود الحكومة العربية في سوريا في أعقاب الحرب العالمية الاولى في القضاء على مشكلة التتريك واحلال اللسان العربي والفكر العربي محل اللسان والفكر التركي . فلم تكتف بتعريب المدارس وانما حولت الى جانب ذلك لغة الدواوين من التركية الى العربية ونظمت دروسا في هذه اللغة في دائرة الحكومة لتدريب الموظفين على المراسلات والانشاء بالعربية .

ثانيا - نظرا لما اشاعه الاستعمار في عقول الناس أكثر من مائة عام من اباطيل وخرافات بشأن تفوق لغته ووظيفتها ودقتها وتمدنها بالقياس الى اللغة العربية . ونظرا لان اللغة ايا كانت رأس مال بالنسبة للفرد الذي نشأ عليها وأخذ في ترديدها بحيث يعز عليه نبذها بين يوم وليلة ، ونظرا لان اللغة الفرنسية قد صارت واسطة تعيش آلاف المواطنين الذين يعملون في الادارة والتعليم وغيرهما . ونظرا لان التعريب عملية تمس كيان الفرد ليس فقط من حيث لغته ولسانه وانما كذلك من حيث فكره ومعتقداته واتجاهاته التي تبناها وفق هذه اللغة . فانه ينبغي ان تقترن عملية التعريب بما يأتي:

١ - تفنيد الاباطيل والخرافات التي اشاعها الاستعمار بشأن اللغة العربية ، وتوعية الناس بشتى وسائل الاعلام والاقتناع بما وصلت اليه هذه اللغة في مجالات العلم والفلسفة والتطبيق العلمي وسائر قطاعات الحياة في البلاد العربية الاخرى .

٢ - بث روح الطمأنينة في نفوس من لم يشقف الا بثقافة الفرنسيين ولم يعرف الا اللغة الفرنسية من الجزائريين بتأكيد ضمان مستقبله في العمل والوظيفة ، وتبديد ما يجول ببعض الخواطر أو يتردد في الأذهان من تعارض التعريب مع مصالحهم وأمنهم في المستقبل .

٣ - تنظيم البرامج التدريبية في دوائر الحكومة والاعمال وبين الكبار لتعلم اللغة العربية واتقانها بجانب اللغة الفرنسية ، وتسخير وسائل التربية الحديثة من اذاعة وتلفزيون وصحف بسيطة في تنفيذ هذه البرامج .

٤ - مراعاة التدرج في عملية التعريب ، ووضع خطة طويلة المدى لتنفيذها ، والعمل على اشراك اكبر قدر من الافراد في رسم هذه الخطة واحاطة المواطنين علما اولا باول بخطوات التنفيذ ليكونوا اكثر تهيؤا واستعدادا لمواجهة نتائجها .

ثالثا - نظرا لان المعلم عنصر أساسي في كل عملية تعليمية وفي تحقيق كل تحول تعليمي ، ونظرا لان المدرسة اكثر من مجرد مكان لتلقى الدروس وانما هي وحدة ثقافية او وعاء ثقافي يتألف من مجموعة من العناصر والتنظيمات والعلاقات والمعاملات وواجه النشاط تكون كلها مجتمعا مدرسيا على غرار معين . ونظرا لان التعريب اكثر من مجرد تعريب الكلمة وانما هو الى جانب ذلك تعريب الفكر وتعريب المعرفة وتعريب الاتجاهات والمعتقدات ونظرا لان التعريب لا يمكن ان يتم بالطفرة او يأتي عفوا وانما يتحقق وفق تخطيط محكم .

يلزم نجاح تعريب التعليم في الجزائر ما يأتي :-

١ - فيما يتعلق بالمعلم :

(ا) ينبغي تنظيم دور المعلمين (دور الترشيح) او اعادة تنظيمها على نحو يؤدي الى نجاح اعداد المعلم الذي يضطلع باعباء التعريب . وهذا يعني ضرورة مراجعة برامج الدراسة في دور المعلمين لتكون اكثر تمثيلا مع الاتجاهات القومية ، وجعل اللغة العربية لغة اساسية في الدراسة بها

(ب) ينبغي عقد دورات تدريبية للمعلمين الحاليين ، خصوصا من كانت ثقافتهم فرنسية ، وذلك بقصد تجديد معلوماتهم وتصحيحها من العروبة والوطن العربي ، فضلا عن تعليمهم اللغة العربية .

(ج) ينبغي اتاحة الفرصة لعدد من المعلمين الجزائريين لزيارة بلاد عربية اخرى ، وتنظيم برامج لتبادل المعلمين بين الجزائر وشقيقاتها .

(د) ينبغي للبلاد العربية خصوصا في هذه المرحلة بالذات تزويد

الجزائر باجود عناصر المعلمين حسب احتياجاتها للسير في طريق التعريب ولتعويض ما لحقها نتيجة رحيل عدد كبير من المدرسين الفرنسيين .

(هـ) يمكن للجزائر الحاق بعض ابنائها بكليات المعلمين والتربية في الجمهورية العربية المتحدة او غيرها لاعدادهم معلمين على اسس عربية .

٢ - فيما يتعلق بالمناهج والمقررات والكتب .

(١) يلزم كخطوة أولى مراجعة المناهج والمقررات والكتب الموجودة حاليا في مدارس الجزائر لتنقيتها من شوائب الاستعمار وافكاره المسمومة واستبدال بعض موضوعاتها بما يخدم التعريب .

(ب) ينبغي اتخاذ الخطوات الجدية لتوفير الكتب العربية والمراجع العربية واحلالها بالتدريج محل الكتب الفرنسية في المواد المختلفة وأولها المواد الاجتماعية .

(جـ) ينبغي كخطوة ثانية جعل اللغة العربية لغة أساسية لا في صف واحد او صفين ولكن في جميع الصفوف في جميع المراحل ويتابع تلاميذ الصفوف في السنوات التالية تعلم هذه اللغة كل حسب ما وصلوا اليه .

(د) يمكن توسيع نطاق التعريب في المدارس بجعل اللغة العربية لغة بعض المواد الدراسية ابتداء من الصف الثالث من المرحلة الابتدائية ، وذلك بعد ان يكون التلاميذ قد تعلموا في الصفين الاول والثاني معرفة القراءة والكتابة العربية واتقنوها اتقانهم للقراءة والكتابة الفرنسية .

ويمكن البدء على سبيل التجريب بعدد من المدارس ، ويوضع للتلاميذ فيها الضمانات التي تكفل لهم التفاعل الحي - من غير معوقات - مع اللغة العربية داخل الفصل وخارجه ، كأن تقتصر هذه المدارس على الصفوف التي يوجد فيها هؤلاء التلاميذ ثم يزداد عدد صفوفها بتقديم التلاميذ في الدراسة عاما بعد عام .

(هـ) ينبغي استخدام احداث الطرق في تعليم اللغة العربية واكثرها تشويقا للتلاميذ .

٣ - فيما يتعلق بالتخطيط لتعريب التعليم في الجزائر :

ينبغي ان يتم تعريب التعليم في الجزائر وفق تخطيط محكم ، يقوم على تشخيص الاوضاع التعليمية الراهنة بابعادها المختلفة ومطالب المستقبل والتوسع فيه ، مع تقدير ما يمكن تحقيقه من تطوير للحياة في الجزائر نحو التعريب .

رابعاً - الحق يقال انه لولا ارادة الشعب الجزائري - تساعده حكومة الثورة - في ان يسترد عرويته كاملة ، واستعداداته لان يبذل ما وسعه من جهد لتحقيق هذا الهدف ، ما هانت قضية التعريب في الجزائر .

لكن الحق يجب ان يقال كذلك ان ارادة الشعب الجزائري واستعداداته وجهده الصادق لا تكفى وحدها لحل هذه القضية بالسرعة المرجوة وبالعُمق المطلوب .

ان قضية التعريب في الجزائر قضية ضخمة فريدة ، فهي لا تتناول التعليم فقط ولكنها تتناول الحياة في الجزائر كلها او جلها ، ثم انها لا تتناول التعليم والحياة في الجزائر بالصورة القائمة اليوم ، ولكنها تتناولها بالصورة الكبيرة المراد لهما ان يكونا عليها في المستقبل .

ومن حسن حظ الجزائر انها لا تواجه وحدها اليوم قضية التعريب على نحو ما واجهت شقيقاتها القضية في الماضي . انما تقف الجزائر تعالج المشكلة ومن حولها شعوب عربية متحفزة لتقديم يد العون والشعوب العربية بهذا الموقف لا تخدم قطرا شقيقا فحسب ، وانما تخدم نفسها وتخدم قضية العروبة وقضية القومية العربية .

ان الجزائر محتاج في هذه المرحلة الى آلاف المدرسين فينبغى للدول العربية ان توفر للجزائر هذا العدد ، على ان يكون من المدرسين الاكفاء للاضطلاع بمهام التعريب .

والجزائر محتاج الى المطابع العربية والصحف العربية والكتب العربية فينبغى للدول العربية ان تعينه على توفيرها على النحو الذي يناسب مطالبه وطبيعة المرحلة التي يمر بها .

والجزائر محتاج الى ان يرسل بعض ابنائه لاستكمال تعليمهم في البلاد العربية وخاصة في معاهد اعداد المعلمين وفي المعاهد والكليات العالية الفنية ، فينبغى للدول العربية ان تفتح ابواب معاهدها وكلياتها لهم .

والجزائر محتاج الى الخبراء العرب في الادارة والقانون والاعلام وغير ذلك ، فينبغى للدول العربية الا تضن عليه بواحد منهم .

والجزائر محتاج الى المال يبني به مدارس ونفسه ويعيد بناء حياته فينبغى للدول العربية ان تقدم من مالها ما يسد حاجة الجزائر .

ومن هنا كانت أهمية برامج التعاون بين الجزائر والدول العربية الشقيقة ، وكانت أهمية تنسيق هذه البرامج والتخطيط الدقيق لها .

فاذا تحقق للجزائر كل هذا - وهو محقق باذن الله - امكن القول بأن
الجزائر واجهت قضية تعريبها الفريدة ، بأسلوب عربي فريد ، لم يسبق
لشقيقاتها اتباعه عندما واجهت هي قضية التعريب في الماضي .

* * *

ثانياً - تعليم العرب من أجل تجديد ثقافة العرب

البعد التقدمي للتعريب

الى هنا كنا نتحدث عن تعريب التعليم بالمعنى الدارج - وهو تعريب
الكلمة وتعريب الفكر والمعرفة والاتجاه في مدارس الوطن العربي ، وجعل
القائمين على التعليم فيها والمشرفين عليها والموجهين لسياستها عرب اللسان
والعقل والقلب والسلوك . وكل هذا ضمانا لاستمرار ثقافة العرب وحفظها
لوحدها من المحيط الى الخليج .

لكن المرحلة التي تمر بها الامة العربية الان تستلزم منا ان ننظر الى
تعريب التعليم نظرة اوسع واعمق من هذا الذي درجنا عليه . فالامة العربية
اذ تتطلع الى الوحدة وتشق طريقها اليها تصر - في نفس الوقت - على ان
تعيد بناء نفسها وثقافتها على أسس جديدة وقيم جديدة خلاصتها حرية
الوطن والمواطن ، والكفاية والعدل ، والعمل العلمي والعلم الوظيفي « العلم
للمجتمع » .

هذا الاتجاه الى تجديد الثقافة العربية بعد مدة طويلة من الجمود
والتخلف هو الذي يعطى تعريف التعليم بعدا جديدا . ذلك أن التعليم
لكي يقدر على اعادة بناء الامة العربية وتجديد ثقافتها ، لابد له - بجانب
تعريب الكلمة والفكر والمعرفة فيه وبجانب تعريب القائمين عليه لسانا
وعقلا وقلبا وسلوكا - من أن يعيد بناء نفسه على فلسفة عربية متطورة
واضحة المعالم ، وسياسة عربية مدروسة ، وتخطيط عربي جماعي محكم ،
وتنظيم عربي مرن ، ونظريات تربوية وأساليب تعليمية عربية نابعة من
دسميم التجارب في بلادنا . ومعيار العروبة في كل هذا هو التمشي مع
احتياجات الامة العربية الحقيقية ، وسد مطالبها الملحة في كل جزء من
اجزائها والسير في طريق تحقيق آمالها وأهدافها القومية .

ان التعليم اذا أعاد بناء نفسه على هذا النحو قلنا أنه قد توصل الى
أعلى مراتب التعريب .

الأوضاع التعليمية الراهنة في الوطن العربي :

ان التعليم في معظم اجزاء الوطن العربي بصورته وامكانياته التي هو
عليها الآن ما زال في حاجة الى هذا اللون من التعريب الذي حددناه .

فنظم التعليم القائمة في كثير من البلاد العربية - بصرف النظر عن عروبة القائمين عليها وعن عروبة مناهجها وقوانينها ، وبصرف النظر عن طول عمرها على الارض العربية - ما زالت بعيد عن مراعاة مطالب الامة وسد احتياجاتها الفعلية ومواجهة كثير من مشكلاتها الحقيقية . ذلك انها بحكم العوامل التاريخية والاوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية محملة لرواسب الماضي ، مشحونة بالمتناقضات مشتتة بين عدة اتجاهات وبلاد .

ان هذه النظم ، على سبيل المثال تشويها مثنوية تعبر عن نفسها في قيام تعليم ديني « قديم » جنباً الى جنب مع تعليم مدني « حديث » في اكثر البلاد ، الاول خرج مع الامة العربية من عجمة العصر التركي وظلمته مؤدياً دوره الخالد في حفظ اللغة العربية والتراث العربي ، لكنه كان على درجة كبيرة من الشيخوخة والجمود ، والثاني جاء دخيلاً على البلاد خلال القرنين الاخيرين بوحى من صورة تعليمية غربية او نقل عن الخارج .

ولئن كان التعليم الديني القديم قد دخل عليه بعض التعديل والتطوير فانه - باستثناء ما تم أخيراً في الجمهورية العربية بشأن اعادة تنظيم الازهر (١٩٦١) وربما في بعض البلاد العربية الاخرى ، مثل تونس حيث أعيد تنظيم التعليم في الزيتونة - ما زال متخلفاً عن الحياة الحديثة منعزلاً عن سائر أنواع التعليم .

كذلك فان التعليم « الحديث » مع ما دخل عليه من تحسين وتطوير خصوصاً بعد استقلال البلاد العربية ، ما زال متأثراً - باستثناء النادر اليسير - بأصوله الغربية التي نمط على غرارها . ولما كانت هذه الاصول متعددة تبعا للظروف السياسية والتيارات الثقافية التي خضعت لها البلاد ، فاننا نجد التعليم الحديث في الوطن العربي انما هو متعددة . فهناك من انماط التعليم ما يغلب عليه الطابع الفرنسي ، وهنا ما يغلب عليه الطابع الانجليزي ، وهناك ما يغلب عليه الطابع الأمريكي ، بل هناك ما يجمع أكثر من طابع او يتشتت بين مجموعة من الطوائع . وقد يكون التنوع في نظم التعليم (التنوع داخل وحدة بالطبع) مفيداً في الوطن العربي لو انه كان وليد الاختلاف في ظروف البيئات والرغبة في سد مطالبها المتباينة . لكن هذا التنوع الذي نراه الآن لا يستند في أصوله الا الى عوامل خارجة عن ارادة الشعوب العربية ومقتضيات الحياة فيها ، ولا يستمد بقاءه الا من فعل القصور الذاتي وسنة التقليد والمحاكاة للغير .

ثم ان اساليب تمويل التعليم ، ونظم اعداد المعلم وترقيته ، وهما اكبر قوتين محركتين للتعليم ما زالت جارية في كثير من البلاد العربية

على غير أصول الا ما درجت عليه البلاد من قبل وكلها متفاوتة فيما بينها
من بلد عربي الى بلد عربي آخر .

فاذا انتقلنا بعد هذا الى اهداف التعليم وخصائصه وحجمه في الوطن
العربي ، وجدنا هذا التعليم يغلب عليه هدف تخريج الموظفين للعمل في
مكاتب الحكومة ، كما يغلب عليه النزعة النظرية الاكاديمية الكلاسيكية ،
وحشو ذهن التلميذ بالمعلومات الخامدة . ثم هو تعليم محدود على الرغم
مما بذل فيه من جهود من أجل التوسع فيه . ويكفي أن نذكر انه لا يوجد
حتى الآن بلد عربي واحد (ربما كان الاستثناء الوحيد هو الكويت بسبب
صغر حجم سكانه ووفرة ماله) قد جعل التعليم الابتدائي عاما والزاميا
بالفعل مثل القول . كما أن فرص التعليم على المستوى فوق الابتدائي
ما زالت محدودة للغاية بدرجة كبيرة في أكثر البلاد العربية . ووراء هذا
كله تقف مشكلة الامية التي لا يسلم من حلها قطر عربي واحد .

وليس القصد مما تقدم أن تقلل من شأن التعليم في الوطن العربي أو
من شأن الجهود التي تبذل فيه في أي بلد من البلاد العربية . إنما القصد أن
تؤكد بما تقدم أن التعليم في الوطن العربي جملة وتفصيلا في حاجة الى
إعادة نظر لتمكينه من القدرة على الاضطلاع بدوره في التعريب التقدمي -
وهو تجديد الثقافة العربية .

مقترحات في الموضوع :

أن قدرة التعليم في الوطن العربي على الاضطلاع بدوره في تجديد
الثقافة العربية رهن بتحقيق أمور أهمها :

أولا - مسح الاوضاع التعليمية في الوطن العربي مسحاً علمياً ودقيقاً ،
ودراسة هذه الاوضاع في اطارها الاجتماعي التاريخي دراسة شاملة ،
تسفر عن كشف نقاط القوة والضعف في التعليم من أبعاده المختلفة ، وتلفت
النظر الى الرواسب المتخلفة فيه تمهيدا لتحريره منها .

أن الدراسات والابحاث الشاملة الدقيقة عن التعليم في الوطن العربي
نادرة بل معدومة (اللهم الا اذا احتسبنا حولية الثقافة العربية التي
درجت الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية إحدى هذه الدراسات)
ولقد آن للامة لعربية بمؤسساتها وانظمتها المعنية أن توجه قسطا كبيرا
من العناية لهذا الموضوع .

ثانيا - تحديد فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم للتعليم في الوطن
العربي ، وتبنى هذه الفلسفة للاستهداء بها في العمل التعليمي وفي تقويم

أوضاع التعليم القائمة ، وإعادة تنظيم التعليم والتخطيط له ورسم سياسته .

هذه الفلسفة لا تكون مجموعة من المبادئ الميتافيزيقية العقيمة المعقدة البعيدة عن الواقع ومجراه واتجاهاته ومشكلاته وأحداثه ، أو نظرية عامة منقولة عن الخارج بعد صياغتها في الفاظ عربية ، أو وجهة نظر سلفية تسيطر بالوعى أو اللاوعى على مجموعة من الأفراد فيفرضونها على الناس . إنما لابد أن تكون هذه الفلسفة مبادئ مستمدة من صميم حياة أمتنا وخبرتها وأملها في المستقبل .

إننا لفلسفة التربية العربية السليمة هي تلك التي تجيب ، عن وعى وبصيرة ، على الأسئلة الآتية :-

ما صورة المجتمع العربى الجديد ، وما عناصر ثقافته الجديدة التي ينشدها ويسعى الى تحقيقها ؟

ما صورة المواطن العربى التي اذا تخلقت بالفعل في كل فرد منا ومن أبنائنا صار مجتمعنا جديدا وثقافتنا جديدة قلبا وقالباً وفق العناصر المحددة في السؤال الاول ؟

ما صورة المدرسة العربية التي يمكن ان تخلق او تسهم في تخليق المواطن العربى الجديد ؟ وما صورة النظام التعليمى الذى ينتظم هذه المدرسة ؟

ما واقع مدارسنا وتعليمنا في الوطن العربى الآن ؟ وكيف يمكن النهوض بهما على النحو الذى يصل بهما الى الصورة المرجوة ؟

لابد اذن عند الشروع في بناء فلسفة تربوية عربية سليمة من ان يكون للعرب فلسفة اجتماعية محددة ترسم صورة الامة المستقبلية من واقع التجربة والظروف القائمة . ولقد استطاعت الجمهورية العربية المتحدة ان تحدد في الميثاق الوطنى فلسفتها الاجتماعية التي هي في الواقع فلسفة الامة العربية . ومن ثم فان ميثاقنا الوطنى يضع العرب بعد دراسته على اول الطريق الى فلسفة تربوية عربية سليمة .

ثالثا - عمل حساب للامكانيات المادية والبشرية اللازمة لاعادة بناء التعليم في الوطن العربى على الفلسفة الجديدة تمكينا له من القدرة على تجديد الثقافة العربية . ورسم تخطيط جماعى من العرب بشأن التنفيذ .

لقد آن للعرب ان ينظروا الى التعليم في الوطن العربى نظرة شاملة وأن يواجهوا قضايا ومشكلاته وعملية تطويره بطريقة جماعية .

والمدرس العربي رائد في كل هذه المسائل والامور . وعليه تقع تبعة
جسيمة . اذ عن طريقه يمكن أن تتم الدراسة الدقيقة العملية للاوضاع
التعليمية في الوطن العربي وتقويمها ، وبمساهمته الفعالة يمكن تحديد
الفلسفة التربوية العربية السليمة ، وبإخلاصه وتضحيته يمكن تجسيد
هذه الفلسفة في كل عمل تعليمي ، بل انه بتمسكه بهذه الفلسفة ودأبه
على العمل بها يمكنه أن يغير بالتعلم ما تخلف في الوطن العربي من اوضاع
اجتماعية واقتصادية وسياسية باثدة .

* * *

المواد الدراسية والإعداد للحياة

للدكتور جابر عبد الحميد جابر

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

تدور المناقشات وتحتدم حول فائدة المواد الدراسية . فمن قائل لماذا نتعلم التاريخ وندرس الادب ؟ ان هذه المواد التاريخية والادبية لا قيمة لها في حياة المجتمع . وينبغي ان يقتصر التدريس على تدريب التلاميذ على المهن ، وتعويدهم على مواقف الحياة خارج المدرسة . وينبغي ان ينصرف المنهج المدرسي كلية الى مثل هذه التدريبات المهنية . ويرى آخرون ان هذا الاتجاه المهني العملي التطبيقي اتجاه يحتقر العقل والنشاط الذهني وهذا اقل بكثير مما ينبغي ان تهدف اليه المدرسة وتعمل على تحقيقه .

والمدرسة في الوقت الحاضر تواجه عملا فريدا في مجتمعنا المتغير المعقد فيجب ان تعد تلاميذنا لمواقف المستقبل التي لا نستطيع التنبؤ بها . وواجبنا ان نعلم التلاميذ ليحتلوا مكانهم في المجتمع . ولكننا غير متأكدين من طبيعة الادوار التي سيقومون بها . فالمخترعات الحديثة ، ونمو المدن وازدياد الدخل ، وتغير القيم الاجتماعية ، وظهور طرق جديدة لقضاء وقت الفراغ ، كل هذه الظروف تخلق عديدا من المشكلات وهي مشكلات لا يمكن التنبؤ بطبيعتها على وجه الدقة والتحديد في سنى المدرسة . ونحن لا نستطيع بناء على ذلك ان نحدد مقدما اى الاستجابات افضل ، ما دامت المواقف نفسها غير محددة ولا معروفة على وجه التأكيد . ويريد واضعو المناهج والمدرسون ان يوفرؤا للتلاميذ خبرات تمكنهم من معالجة مواقف شبيهة بتلك التي يواجهونها في المدرسة ، بل ويريدون فوق ذلك ان ينموا لديهم من الكفاية ما يمكنهم من تناول مواقف لم يخبروها في حجرات الدراسة . وهذا يؤدي بنا بالضرورة الى معالجة موضوع انتقال اثر التعلم .

كل نظرية من نظريات التربية تسلم ببعض مسلمات عن انتقال اثر التعلم وذلك لان التعلم الذى يتعدى الموقف الاصلى الى مواقف جديدة شئ ينبغي على المدرسة بالتاكيد ان تعنى به ، ما استطاعت الى ذلك سبيلا واذا كان واضح المنهج او المدرس يريد ان يدافع عن تدريس مادة من المواد او يسوغ المشاركة في نوع معين من النشاط فما عليه الا ان يقول ان اثرها

سيتمد الى اعمال الفرد وسلوكه فيما بعد . ولقد ذهبت بعض الآراء الى ان انتقال أثر التعلم أمر يسهل تحقيقه ، وما على التلميذ الا ان يدرس المواد المناسبة ، وهذه الدراسة ستفيده في جميع نواحي حياته . بينما تذهب آراء أخرى الى ان انتقال أثر التعلم من الناحية العملية لا يحدث مطلقاً ، وان على المدرسة أن تدرب تلاميذها على كل مسألة هامة بدلاً من ان تترك التلميذ دون تدريب مؤهلة انه سوف يعتمد على نفسه في معالجة الموقف في المستقبل . ولا تتفق هاتان النظرتان مع الأدلة العلمية المتوافرة ولكن كثيراً من المعلمين ما زالوا يفترضون صحة هذه المسلمات على نحو أو آخر .

معنى انتقال أثر التعلم

ان انتقال أثر التعلم هو أن يؤثر التعلم في موقف أو في شكل من أشكال النشاط في قدرة المرء على التصرف في مواقف أخرى ، أو في قدرته على القيام بأنواع نشاط أخرى . فلكي ينجح الفرد في قيادة محراث آلي ، مع معرفته السابقة لقيادة السيارة لابد أن يحدث انتقال أثر التعلم من الموقف السابق الى الموقف اللاحق . ونحن نستخدم نتائج التعلم الماضي على انحاء شتى لكي نواجه ما تقتضيه المواقف الجديدة ، ولكن نتائج التعلم الماضي كثيراً ما تتداخل مع التعلم الجديد وتعوقه ومن أمثلة ذلك ما نجده من صعوبة في نطق لغة أجنبية بطريقة صحيحة بسبب الأسلوب الذي تعودناه في نطق الاصوات في لغتنا القومية . ويمكن القول بان المقياس الحقيقي لفاعلية التربية هي الدرجة التي يمكن بها نقلها من المدرسة الى الحياة اليومية . ومن المسلمات الأساسية التي تقوم عليها المدرسة ان ما يعلم فيها يفيد خارجها وذلك عن طريق انتقال أثر التعلم .

وآثار الانتقال قد تكون ايجابية وذلك حين يسهل التدريب على وظيفة معينة التدريب على وظيفة أخرى أو حين ييسر تعلم مادة دراسية معينة تعلم مادة أخرى فمثلاً دراسة الرياضة تسهل دراسة الطبيعة . ولقد أجرى نايت F. B. Knight تجربة توضح الانتقال الموجب الفعال من أمثلة معينة تعلمها التلاميذ الى أمثلة أخرى لم يتعلموها وذلك في دراستهم لجمع الكسور الاعتيادية . اختار الباحث مجموعتين من التلاميذ متساويتين من حيث القدرة والاستعداد لدراسة الموضوع وجعلهم يدرسون جمع الكسور لفترات زمنية متساوية . ولقد مارست المجموعة الاولى جمع كسور مقامها ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٠ . ومارست المجموعة الثانية جمع كسور مقامها ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٢ ، ٢٤ . واعتمد أفرادها على انتقال أثر هذا التدريب المحدود الى جمع الكسور الأخرى التي لم يتدربوا عليها . ثم طبق على المجموعتين اختباراً مكوناً من جمع كسور مقامها ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٤ ، ١٥ .

١٨ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٠ . وواضح ان المجموعة الاولى تعلمت حل هذه المسائل وتدربت عليها ، الامر الذي لم يتح للمجموعة الثانية . وبعد تصحيح الاختبار وجد ان متوسط درجات المجموعة الاولى هو ١٤ر٥ ، وان متوسط درجات المجموعة الثانية هو ١٣ر٢٥ . ومعنى هذا ان تلاميذ المجموعة الثانية بعد تدريبهم على جمع كسور مقاماتها ستة اعداد معينة استطاعوا ان يطبقوا المبادئ العامة التي تعلموها في جمع كسور لها مقامات اخرى مختلفة . وكانت قدرتهم في ذلك مساوية تقريبا لتلاميذ المجموعة الاولى . في هذه التجربة بطبيعة الحال ، كان تلاميذ المجموعتين يعرفون جمع الاعداد الصحيحة وطرحها وضربها وقسمتها ، ويستطيعون تطبيق هذه العمليات الاساسية واستخدامها في جمع الكسور الاعتيادية .

وقد يكون انتقال اثر التعلم او التدريب سلبيا وذلك حينما يعوق التدريب على وظيفة معينة او نشاط معين التدريب على وظيفة اخرى او نشاط آخر . ويحدث هذا حينما نبدا في تعلم كتابة لغتين اجنبيتين في وقت واحد . والانتقال السالب والموجب متشابهان فكلاهما يتضمن تطبيق تعميمات تم التوصل اليها من قبل ، على تعلم مشكلات جديدة وهما يختلفان في دقة المبدأ او التعميم ، والنتيجة . فتؤدي التعميمات الخاطئة الى نتائج خاطئة . سئل تلميذ اخطأ في ضرب $5 \times 6 = 30$ كيف تأدى الى هذه النتيجة فأجاب :

$$5 \times 5 = 25 ، كتبت 5 وحملت 2 ، \\ 2 + 6 = 8 ، 8 \times 5 = 40 .$$

فهو لم يراع قيمة موضع العدد ، ولم يلاحظ ان 5×5 عبارة عن $5 + 5$. وقد استخدم الحمل الذي تعلمه في جمع الاعداد استخداما خاطئا وادى تطبيقه لمسلّماته الخاطئة الى ان تكون النتيجة خاطئة .

نظريات انتقال اثر التعلم

النظرية القديمة :

نظرية التدريب الشكلي : سادت هذه النظرية ردحا من الزمان وسيطرت على المنهج . وتعود المربون في الماضي على اساس هذه النظرية ان يعتقدوا ان هندسة اقليدس تنمى التفكير والاستدلال وتزيد القدرة عليهما في المجالات المختلفة ، وان دراسة العلوم الرياضية تدرب التلميذ على الدقة بجميع انواعها . وان قراءة سير الابطال ودراسة تاريخهم تزيد من وطنية الفرد ، وان التلميذ يتشرب الامانة حين يقرأ قصصا عن نجاح الامناء في الحياة . وان حفظ النصوص الدينية تدرب يقسوى الذاكرة . ويعدّها لتذكر أى مادة أخرى . وان دراسة المواد الدراسية الصعبة يقوى :

ولكن الابحاث التربوية والنفسية بينت من البراهين ما يكفي لدحض
ارادة الانسان ويعده لمواقف الحياة الضاغطة ولا سيما اذا كانت هذه
المواد مفضة اليه . واعتقد المربون في الماضي ان كل قدرة او ملكة متى
احسن تدريبها واعدادها فانها تستطيع ان تقوم بوظيفتها مهما اختلفت
المواقف وتعددت الملبسات .

هذه النظرية . فقد ظهر ان محاولة تحسين الوظائف العقلية بالتدريب
المباشر على التذكر والتفكير لم تؤد الا الى نتائج ضئيلة ، كما ان المواد
الدراسية التي افترض انها تحسن العقل وتقويه لم يكن لها الا اثر اكبر
قليلا من المواد الدراسية التي اعتقد الناس انه لا قيمة انتقالية لها .

ولقد تحدى وليم جيمس نظرية التدريب الشكلي ، فاجرى تجربة
على حفظ الشعر ، ووجد ان تدريب الطلاب على حفظ شعر فيكتور
هيجو لم يؤت أية نتيجة ، لانه لم يحدث تحسنا يذكر مما جعله ينتهي الى
الاعتقاد بان القدرة على التذكر فطرية .

ولقد تلقف علماء آخرون تسؤل جيمس . فقاموا بتجارب عديدة
في ميادين اخرى . فقام سليت Sleight بتجارب في ميدان التذكر ، بينما
قام ثورنديك وودورث بتجارب في الادراك ، وقام برجز Briggs بتجارب
في الاستدلال او التفكير وظهرت تجارب في ميادين اخرى واسفر عدد ليس
بالقليل من هذه التجارب عن عدم تحسن في الاداء ، بل ولقد حدث فعلا في
بعض الحالات ان الممارسة السابقة ادت الى عرقلة الاداء ، أي ان التدريب
كان له اثر سلبي .

النظريات الحديثة :

١ - نظرية العناصر المتماثلة : قدمها ثورنديك وملخصها ان انتقال اثر
التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلم وموقف آخر على اساس
ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين . وكلما زادت هذه العناصر زاد
انتقال اثر التعلم وكلما قلت قل هذا الانتقال . وبناء على هذا يحدث انتقال
اثر التدريب من الكتابة على الآلة الكاتبة الى العزف على البيانو بالدرجة
التي يشتملان بها على مهارات متماثلة مثل التوافق بين الاصبع والعين .
ولا تقتصر عناصر التشابه بين الموقفين على المهارات الحركية بطبيعة الحال
فقد تتخذ صورة بيانات وعمليات او مبادئ وتعميمات واتجاهات وعلى هذا
نجد ان التدريب على عملية الجمع ينتقل اثره الى تعلم عملية الضرب لان
التلميذ في العملية الاخيرة يستخدم كثيرا من حقائق الجمع وعمليات الجمع
المستخدمة في مسائل الضرب هي نفسها التي نستخدمها في حل مسائل
الجمع . وتعلم الاسماء والتواريخ في دراسة تاريخ قد تساعد في دراسة

الادب العربي حيث تتصل الموضوعات في المادتين بنفس الفترة الزمنية ،
وحيث نجد عناصر متماثلة في محتوى المادتين الدراسيتين .

٢ - نظرية الانماط المتماثلة : يفسر أصحاب مدرسة الجشطالت انتقال
أثر التدريب تفسيراً مختلفاً . فلقد بينوا مثلاً أنه حتى ولو لم تكن المكونات
واحدة بين موقف تعلم وموقف آخر ، فإنه يحدث الانتقال طالما تشابه
النمطان أو الصيغتان الكليتان . فالألعاب الرياضية التنافسية تسهم في
نجاح الجنود في أدائهم في المعركة . ويستند هذا الرأي الى انتقال أثر
التدريب . ووفقاً لنظرية تشابه الانماط نجد عند لاعب الكرة المتنافس
نمطاً سلوكياً يماثل ما يقوم به الجندي ، فكلا الموقفين مثلاً يتطلبان هجوماً
عدوانياً ضد خصم ، وكلاهما يقتضي القدرة على تنفيذ التعليمات أو الأوامر
ويحدث انتقال أثر التدريب وفقاً لنظرية العلاقات أو الانماط ، لأن كلا
النشاطين يتضمن عملاً جماعياً توافقياً يقوم فيه الأفراد بإداء عمليات
متصلة . ويفسر النجاح في هذين الموقفين الاستراتيجية المتضمنة في
محاولة بذ الخصم والتفوق عليه في التفكير وفي التصرف أكثر مما تفسره
تكتيكات خاصة .

٣ - نظرية التعميم : قدم هذه النظرية الاستاذ « جد » Gudd
وكان أستاذاً بجامعة شيكاغو . وتقوم هذه النظرية على تطبيق المبادئ
والتعليمات على المواقف المختلفة . ويتعقد « جد » أن المتعلم يستطيع أن
يعمم الخبرة في موقف وأن يطبقها على كثير من المواقف الأخرى . ولقد
أجرى تجربة ليبرهن على صحة ما يراه . فكلف مجموعتين من التلاميذ أن
يصوبوا أسهما نحو هدف مغمور تحت الماء وأن يقذفوه . وقد ظهر الهدف
في غير موضعه بسبب انكسار الضوء . وقبل أن تبدأ هذه الممارسة
شرح مبدأ انكسار الضوء لأحدى الجماعتين دون الأخرى . ولقد اقتراف
أعضاء الجماعتين أخطاء متشابهة في البداية وصححوا أخطاءهم تدريجياً
عن طريق المحاولة والخطأ . ثم غير عمق الهدف . وأمكن للجماعة التي
فهمت مبدأ انكسار الضوء أن تطبقه على الموقف الجديد بحيث تفوقت
على أفراد الجماعة الأخرى الذين لم يلموا بالحقائق الخاصة عن انكسار
الضوء .

وانتقال الأثر عن طريق التعميم لا يقوم على عناصر وجزئيات صغيرة
درب عليها الفرد أثناء الممارسة ونظهر كمكونات فعلية للوظائف الجديدة .
فالتعميم شكل من أشكال الفهم ينطبق على مواقف أخرى غير الموقف الذي
حدث فيه التدريب على أن تكون من نفس الفئة . وينبغي أن نلاحظ أن
مجرد معرفة المبدأ لا يضمن انتقال أثر التدريب أو التعليم الى المواقف
الجديدة . فينبغي أن يتمكن المتعلم من إمكانية التطبيق على المواقف
الجديدة .

٤ - نظرية تكوين الاتجاهات : يؤكد باجلى Bagley انتقال أثر التعلم عن طريق تكوين اتجاهات عامة ومثل عليا . وذلك لان معظم التدريب الذى يمر به الطفل لا يعدو المجال المباشر الذى يحدث فيه التدريب . ويبين « باجلى » أنه بتأكيده للنظافة والنظام والاناقة لا فى مواقف معينة بل كمثال أعلى ، أمكن من أن يتحقق انتقال أثر التعلم على نحو أتم الى مجالات كثيرة من سلوك التلميذ . فقد وجد فى التجربة التى أجراها حين جعل النظافة والنظام والاناقة مثلاً أعلى وهدفا عاما فيما يتصل بمادة دراسية معينة أن التلاميذ ولو أنهم تحسنوا أكبر تحسن فى المادة الدراسية التى حدث فيها التدريب الا أن أثر هذا التدريب قد انتقل الى مواد دراسية أخرى .

وأهمية تنمية ضوابط عامة للسلوك غنية عن البيان . لان هذه الضوابط تضمن جعل أشكال السلوك مقبولة فى مواقف الحياة المتباينة والعديدة ، ويستحيل تدريب الفرد على عادات خاصة تناسبها لتنوعها وكثرتها البالغة . فالأثر الشامل لهذه الاستعدادات العامة يبرز أهميتها وحيويتها بالنسبة للمتعلم ، واستجاباته بالنسبة لاي موقف جديد تتأثر بما اكتسبه من اتجاهات قبل ذلك . ويمكن حتى للملاحظ العابر أن يرى أثر اتجاهات كالحب والكره للأشياء والأشخاص والأفكار ، وكالاحترام والعدوان ، والاهتمام وعدم المبالاة والدقة والنظام والثقة فى النفس والخوف من الاخفاق على التعلم فى حجرة الدراسة على أداء الفرد فى مواقف الحياة . وقد أكد ديوى هذه الفكرة حين قال فى كتابه « الخبرة والتربية » .

« ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة ذلك الراى القائل بأن الشخص لا يتعلم الا ما يحصله وقت الدرس ، ولكن ما يتصل بدروس الهجاء أو الجغرافية أو التاريخ من معلومات تتفرع منها وتكملها وتؤدى الى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه الانسان وما يكرهه ، قد يكون ، بل وكثيرا ما يكون ، أكثر أهمية من هذه الدروس نفسها ، لان هذه الاتجاهات النفسية هى الاسس التى سوف يكون لها شأن فى المستقبل . وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو الرغبة فى متابعة التعلم » .

عوامل تؤثر فى ربط المواد الدراسية بالحياة

لقد اتضح فى العرض السابق أنه على الرغم من أن النظريات المختلفة تستخدم مصطلحات متباينة الا أنه يمكن القول بصفة عامة أنها تؤكد فهم المادى والتعميمات ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية ، وتعلم العمليات الفعالة . ومن المفيد فى ضوء ما سبق أن يبحث المعلمون مقدار ما يتوقع

حدوثه من انتقال أثر التعلم من موقف معين الى مواقف معينة أخرى .
فهذا البحث يساعد في توجيه التعلم توجيهها مشمرا . ويواجه المعلمون
في عملهم كثيرا من أمثلة عدم انتقال أثر التعلم . فمعلمو اللغة العربية
يعلمون قواعد النحو ، ولكنهم يجدون أنها لا تستخدم الا في حصص النحو
أو حصص اللغة العربية .

وهناك شواهد كثيرة على حدوث انتقال أثر التدريب أو التعلم ، على
الرغم من أن أبحاث وليم جيمس وغيره جاءت نتائجها أقرب الى السلب
منها الى الايجاب . وقد ظهر من استعراض ١٦٧ بحثا تعالج هذا
الموضوع أن

٢٨ ٪ من هذه الابحاث اظهرت انتقال أثر تعلم هائل
٤٨ ٪ من هذه الابحاث اظهرت انتقال أثر تعلم ملحوظ .

ويساعد على انتقال أثر التعلم أو بتعبير آخر على الربط بين مواقف
التعلم المدرسي ومواقف الحياة عوامل أهمها :

اولا : تكوين اتجاه ايجابي نحو ما يتعلم : هذا الاتجاه الايجابي وما يرتبط
به من الاعتقاد بإمكانية انتقال أثر التعلم له أهمية بالغة في العملية التعليمية .
ولقد حقق باحثان زيادة قدرها ١٦ ٪ في انتقال أثر التدريب بعمل بسيط
هو أنهما أخبرا مجموعة من تلاميذهما دون الاخرى بأن المادة التي يدرسونها
ستفيدهم في مواقف أخرى ، فتفوقت على الاخرى والحق أن هناك عوامل
أخرى سلبية نلاحظها مثلا في تعلم قواعد النحو في اللغة العربية اذ يردد
كثير من التلاميذ أن تعلم النحو لا تأثير له في كتابة المقالات أو في التخاطب
باللغة الفصحى . أو كقولنا أن فحص الطالب لاجزاء آلة عند تعطّلها بقصد
امساحها ، وذلك بفحص كل جزء بعد الآخر حتى يكتشف الخلل من الطرق
السليمة التي تتبع في هذا المجال ، وأن هذه الطريقة تنمي ذكاء التلميذ
الميكانيكي . وافضل من هذا بطبيعة الحال أن يعلمه المدرس كيف يستطيع
أن يشخص خلل الآلة بسرعة أكبر متى عرف الطريقة التي تعمل بها الآلة
وفهمها . ومن الاتجاهات الايجابية في تدريس لغة أجنبية أن لا يهتم
التلاميذ كثيرا بكل كلمة جديدة على حدة ، طالما أن معنى العبارة عامة
مفهوم وواضح . أو أن يستخدموا طريقة تحليل نطق الكلمة لمعرفة
هجائها ، فهذا الاتجاه يمكن التلاميذ من تهجي كلمات جديدة لم تمر
بخبرتهم من قبل ويوفر عليهم تدريبا قد لا يكون ضروريا .

ثانيا : تأكيد نقاط الدرس التي يمكن تطبيقها في المجالات الاخرى .
ففي تدريس الهندسة مثلا قد يرغب المدرس في تعليم التلاميذ الاسلوب
المنطقي في معالجة مشكلات معينة أخرى . في هذه الحالة ، ينبغي أن يتيقن

المدرس من أن هذه الطريقة المنطقية قد برزت وانضحت أثناء تدريسه للهندسة . أو قد يأمل الأستاذ من وراء دراسة تلاميذه لعلم النفس التعليمي أن يصبحوا أكثر قدرة على تقويم بيانات ومواد اجتماعية كذلك التي تنشر عن الأحداث الجانحين في الصحف . فإذا كان هذا هدفه ، فينبغي أن يتأكد من أن طريقة تحليل المواد والبيانات وفحصها قد اتضحت للتلاميذ وفهموها .

وكثيرا ما نستطيع ان نضع ما تريد انتقال اثره في صيغة قاعدة أو مبدأ أو قانون . وإذا حدث هذا فمن الحكمة ان نتأكد من ان التلاميذ تعلموا هذه القاعدة أو المبدأ أو القانون وفهموها ووعوها في الاستخدام والتطبيق . والحق ان بعض علماء النفس يعتقدون أن انتقال اثر التعلم يتوقف على الاستبصار وعلى تقبل التلاميذ للشيء الذي ينتقل سواء اكان مبدأ أو طريقة للعمل أو اتجاهها أو مثلاً أعلى . ومما يسهل هذا التقبل توافر جو اجتماعي طيب يعمل فيه التلاميذ . ومن الافضل أن يتوصل التلاميذ بأنفسهم الى المبدأ أو يصوغوا القاعدة ويحسن أن ندع التلاميذ يعملون بأنفسهم تحت توجيه المعلم حتى يتوصلوا الى هذه الاسس العامة . ومهما يكن من شيء فمن المهم أن يفحص المدرس التعميمات التي يتوصل اليها التلاميذ فقد تكون بناء على عينة غير ممثلة ، أو نتيجة لتحيز أو ضيق أفق ، وبهذا فهي لا تلم بأطراف الموضوع وجوانبه . وفي هذه الحالة يقترح المدرس عليهم مزيدا من الدقة والتحليل والتشكك في تعميماتهم .

وبينما نجد أن للحقائق قيمة انتقالية ، الا أن تطبيقها على مواقف أخرى محدود ضيق اذا قارناها بالتعميمات والمبادئ . فلو أن طالب الزراعة تعلم أن يواجه الحشرات الجديدة بمحاولة تصنيفها وفقا لخاصية أو عدد من الخصائص كأن يقسمها الى حشرات ماضغة وأخرى ماصة . فبناء على هذا التصنيف يستطيع أن يتخذ قرارا ويختار أفضل المبيدات لحشرة غير مألوفة .

ويصدق هذا على الاساليب الفعالة عامة . فمن الممكن أن يتعلم التلميذ طرقا افضل لمعالجة المشكلات ولتنظيم أفكاره ، وللتفاهم مع الآخرين والاتصال بهم . وهذه المهارات تساعد على ان يتناول المشكلة التي امامه على نحو فعال . فمن الممكن أن يتعلم التلميذ مبادئ خاصة مفيدة في نقد التفكير وأن تتاح له فرص عديدة ليطبقها على مواقف حقيقية . كأن يحاول فحص كل حقيقة يستخدمها ليتعرف على مدى الوثوق بها ، وأن ينتقد على وجه الاخص تلك النتائج التي تتفق مع رغباته وآرائه ، وأن يعرف الالفاظ الهامة التي يستخدمها بدقة وعناية ، وأن يتعلم ان أي مناقشة أو جدل يبدأ من مسلمات معينة .

ثالثاً : ممارسة تطبيق الحقائق والمبادئ في ميادين أخرى . لا ينبغي أن تقتصر العملية التعليمية على إبراز العنصر الذي يمكن نقله ، ولا على صياغته بوضوح . بل يحسن أن يطبق على مجالات خارج مادته الدراسية ودرسه . فإذا رغب مدرس الهندسة في أن يقود تلاميذه الى تعلم أسلوب منطقي يطبقه في تحليل الاحداث البوليسية ، والخطط العسكرية وغيرها فلا بد أن يتيح للتلاميذ تطبيق هذه القواعد على هذه الميادين وغيرها .

وعلى الرغم من أننا ننادى بممارسة التطبيقات المعينة في الميادين الاخرى الا أنه لا ينبغي أن يستنتج البعض من هذا أن المادة الدراسية ينبغي أن تكون خليطاً من ميادين مختلفة ، أي أن يكون مقرر الهندسة مثلاً مكوناً من أجزاء متساوية من هندسة اقليدس ، ومن تمارين منطقية على القياس ، ومن تحليلات منطقية اخلاقية . فمثل هذا الخليط لانشطة متفاوتة قد يؤخر من ظهور الاستبصار الذي يعتمد عليه انتقال أثر التعلم . ولا ينبغي أن يفهم من هذا أننا ننادى بتدريس المواد منفصلة فمثل هذا الفصل يعطل انتقال أثر التعلم لأنه يؤدي الى حفظ جزئيات كالحقائق ، وتقليل لاهمية العلاقات وغيرها من جوانب التعلم التي تحسن انتقال أثر التعلم .

رابعاً : وضع المنهج بحيث يراعى في أهدافه أهمية انتقال أثر التعلم . فتعلم علم الاحياء في المدرسة الثانوية قد يكون له نفع كبير بالنسبة لطالب سوف يلتحق بكلية الطب ، بينما تعلم التدبير المنزلى قد يفيد فتاة تعتزم الزواج وتكوين أسرة . وليس معنى هذا أننا ندعو الى التخلص الآلى من كل الدراسات التي لا تصطبغ بصبغة اجتماعية عملية ، ولكننا نقول أن هذا النوع أكثر اتصالاً بحاجات التلاميذ المتوسطين الحاضرة والمقبلة وبأهدافهم . ويجب أن ندرك أيضاً أننا في الحكم على خبرات التعلم لا ينبغي أن نعتمد على مقياس واحد هو قيمتها الانتقالية ، وذلك لان المواد العملية التطبيقية ذات المنفعة الاجتماعية لا تحتكر وحدها انتقال أثر التعلم . ولا بد أن نخرج من المناهج كل المواد التي كانت توضع فيه استناداً الى نظرية التدريب الشكلى أى لأنها تدرب ملكات العقل . وذلك لان هذه النظرية قد ثبت خطأها بما لا يدع مجالاً للشك .

نظام التعليم في ألمانيا الغربية

للاستاذ جمال خشبة

١ - بدء العناية بالتعليم الشعبى :

تعتبر ألمانيا من أسبق الدول في العالم اهتماما بنشر التعليم خصوصا التعليم الشعبى .

ففى عام ١٧١٧ صدر اول قانون لأجبار الآباء على ارسال ابنائهم للمدارس .. وعملت الدولة على انشاء عدد كبير من المدارس الاولى وجعلت بعضها بالمجان لابناء الفقراء .

وفى عام ١٧٦٣ صدر قانون لتنظيم التعليم الاولى وكان صدور هذا القانون خطوة كبيرة فى سبيل النهوض بهذا التعليم .

وفى عام ١٧٨٧ انشئت وزارة للإشراف على شئون التعليم .. وبهذا أصبحت الدولة تشرف على جميع انواع المدارس .

وفى عام ١٨٣٠ وجهت عناية خاصة للتعليم الثانوى .. ولكنه كان تعليمًا قاصرا على ابناء الخاصة لا يستوعب الا القليل من القادرين على دفع نفقاته ، وفى نفس الوقت عملت الدولة على زيادة المدارس الاولى لاستيعاب اكبر عدد ممكن من ابناء الشعب .

٢ - النهضة الحديثة :

وكان عام ١٩٢٠ بداية نهضة شاملة عمت التعليم .. فجعل التعليم الابتدائى الزاميا من سن السادسة الى سن الرابعة عشرة .. وتغيرت النظرة الى وظيفة المدرسة الابتدائية وتحدد هدفها ، فلم تعد وظيفتها قاصرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب . وانما أصبحت وظيفتها اعم من ذلك واشمل .. لقد أصبح من واجب المدرسة ان تعنى بجسم الطفل ونفسه وتربيته الاجتماعية ، وتنظيم علاقاته بغيره ، وان تعمل على تنمية شخصيته أو بمعنى آخر توجيه التعليم للاعداد للحياة .. وذلك بتنمية الطفل تنمية متكاملة تتاح له فيه فرص النمو فى جسمه وفكره وروحه ونفسه وكل فرص اكتساب المهارات المناسبة .. لتكوين المواطن المستنير الذى اعد للحياة فى بيئته بنجاح وجعله قادرا على رفع مستوى الحياة فيها بالتعاون مع غيره من الافراد .

مراحل التعليم

يسير التعليم فى ثلاث مراحل أساسية :

أولا - مرحلة التعليم الابتدائى :

وتبدأ من سن السادسة حتى سن الرابعة عشرة . وهذه المرحلة تنقسم الى قسمين :

(أ) القسم الأول :

المرحلة الأساسية من مدرسة الشعب

من سن ٦ الى سن ١٠

(ب) القسم الثاني :

المرحلة المتقدمة من مدرسة الشعب

من سن ١٠ الى سن ١٤

ثانيا - المرحلة التالية للتعليم الابتدائي :

وتشمل :

(أ) المدرسة المتوسطة

من سن ١٠ الى سن ١٦

(ب) المدرسة الثانوية

من سن ١٠ الى سن ١٩

(ج) مدارس التدريب المهني

من سن ١٤ الى سن ١٧

(د) المدرسة الفنية

من سن ١٤ الى سن ١٧

ثالثا - مرحلة التعليم العالي :

وتشمل :

(أ) الكليات الجامعية

من سن ١٩ سنة

(ب) المعاهد العليا

من سن ١٩ سنة

(ج) معاهد المعلمين

من سن ١٩ سنة

(د) المعاهد الخاصة

من سن ١٦ سنة

تكاليف تعليم التلميذ في كل مرحلة سنويا

(نقلا من الاحصاء الرسمي لمنطقة كولن التعليمية)

يتكلف تلميذ المرحلة الابتدائية : من ٦٠ الى ١٠٠ مارك أى من ٥ ج الى ٨ ج سنويا .

يتكلف تلميذ المدرسة المتوسطة : من ٢٠٠ الى ٣٠٠ مارك أى من ١٦ ج الى ٢٤ ج سنويا .

يتكلف تلميذ المدرسة الثانوية : من ٣٥٠ الى ٧٢٠ مارك أى من ٢٨ ج الى ٥٨ ج سنويا .

يتكلف تلميذ مدرسة التدريب المهني : من ٥٠ الى ١٢٠ مارك أى من ٤ ج الى ٩ ج سنويا .

أولا - مرحلة التعليم الابتدائي

الطابع العام للمدرسة الابتدائية في ألمانيا :

أوضحت فيما سبق ان ألمانيا كانت من أولى الدول التي عنت .. ولا تزال تعنى عناية كبيرة بهذه المرحلة من التعليم باعتبارها أهم أنواع التعليم ، لأنها تنتظم جميع أبناء الوطن ممن هم في سن الإلزام .. فهي من ثم الوسيلة الضرورية للنهوض بالمجتمع ، والمحافظة على تراثه الثقافي والحضاري .. كما أن هذه المرحلة هي الأساس الذي يقوم عليه التعليم في المراحل التالية ، ويعد الكثيرين الذين يقتصرون عليه لأعمال الحياة المختلفة في شتى ميادين النشاط العملي .

وقد أطلق الألمان على القسم الأول من المدرسة الابتدائية اسم Grund-schule (وهي من سن ٦ الى سن ١٠) ومعناها المدرسة الأساسية .. فهي الأساس الذي تبنى عليه الدولة مستقبلها ، وعلى مقدار نجاح التعليم في هذه المدرسة .. يتوقف مستقبل الشعب .

وللمدرسة الابتدائية في ألمانيا طابع خاص تتميز به ، والخص فيما يلي أهم الصور التي تميز هذا الطابع :

١ - النظام :

ولا أقصد بالنظام ، هذه النظرة القديمة الى النظام المدرسي الذي يعتمد على الشدة ، ويقوم على الضغط والسيطرة .. وإنما النظام الذي يمكن أن يوصف بأنه مزيج من الضبط الذاتي Self-discipline ، والضبط الاجتماعي Social-discipline وهو النظام القائم على تنمية احترام الطفل لنفسه ، واخضاع سلوكه للتوجيه المستمد من حاجات المجتمع الذي يعيش فيه .

والنظام في المدرسة الالمانية تحس به بمجرد أن تدخل المدرسة .. فتحس كأنك في معبد .. لا تكاد تسمع صوتا أو تحس حركة ، فالتلاميذ داخل فصولهم في مجموعات منهمكون في دروسهم .. وقد يكونون من غير مدرس ، فلا تكاد تسمع لهم صياحا .. بل الكل منصرف الى عمله .. متفرغ له .

وطرقات المدرسة خالية من الخدم .. فلا يوجد أى خادم في المدرسة إلا البواب ويقوم على نظافة المدرسة عمال يحضرون في نهاية اليوم المدرسي لبضع ساعات محدودة .

فتنظر الى التلاميذ عند دخولهم الفصول أو انصرافهم منها .. فتجدهم في منتهى الهدوء والنظام .

٢ - شخصية المدرسة :

ولكل مدرسة شخصيتها المعنوية .. فهي وحدة فعالة ذات ارادة ، تمكن القائمين بها من تكييف النظم العامة تكييفاً ينطبق على مقتضيات ظروفها للتمشي مع الغايات والاعراض التي يهدفون اليها .

وللمدرس دوره البارز في توجيه سياسة المدرسة ، وتحقيق أهدافها .

وتتميز المدرسة بالشعور بالاستقرار سواء في النظم أو هيئة التدريس .. اذ أن كثرة التبديل أو اتساع مداه ، من العوامل التي تضعف شخصية المدرسة وتؤثر في عملها .

٣ - الشعور بالطمأنينة :

تتميز المدرسة بأنها مطمئنة لا يسودها أى قلق شاعرة بقيمة عملها يتضح فيها الشعور بالهدف فيعلم كل فرد فيا موضوع العمل الذي يقوم به كما يعرف القصد منه . والكل مقبل على عمله متحمس له ..

فالناظر .. معتز بمدرسته ، يرعاها رعاية رب الاسرة الذي تربطه بأسرته روابط المحبة والتعاون والاحترام المتبادل ..

والمدرس .. مؤمن برسالته ، مطمئن في عمله ، مقبل عليه في رضا واخلاص ، لا يشكو ولا يتبرم .

والتلميذ .. سعيد بمدرسته .. يجد فيها كل الظروف والامكانيات التي تجعله يحبها ويقبل عليها .

٤ - حسن تفهم وتطبيق الاساليب الحديثة للتربية :

والمدرسة الالمانية لم تسبى تطبيق الاساليب الحديثة للتربية ، كم فعلت كثير من المدارس في الدول الاخرى .

فهي قد اهتمت بفردية التلميذ .. ولكنها لم تبالغ في ذلك الى حد أن اغفلت أنه عضو في جماعة ..

فهي قد اهتمت بفردية التلميذ .. ولكنها لم تبالغ في ذلك الى حد أن اغفلت أنه عضو في جماعة ..

واهتمت بحرية التلميذ ، ولكنها حرية في حدود النظام المدرسي .
واهتمت بفاعلية التلميذ ، ولكن هذه الفاعلية لم تؤد الى صرف الوقت في صنع أشياء لمجرد العرض .. حتى تنقلب الفصول الى معارض يقصده منها الظهور .

واهتمت بطرق النشاط كوسيلة لخدمة المواد الدراسية لا لاهمال هذه المواد .

واهتمت بالحاجات النفسية للتلميذ ، وفي الوقت نفسه راعت أن هذه الحاجات تؤدي الى خير الجماعة .

هذا هو الطابع العام الذي يميز المدرسة الابتدائية في ألمانيا .. وقد افردت قسما خاصا من هذا البحث لدراسة النظام العام لهذه المدرسة من حيث القبول والنقل وعدد التلاميذ والخطة .. الخ .

ثانياً - المرحلة التالية للتعليم الابتدائي

١ - نظام الاختبار للمدرسة المتوسطة وللمدرسة الثانوية :

بعد أن يقضى التلميذ ٤ سنوات في المرحلة الاساسية من مدرسة الشعب ، ويكون سنه قد تعدى العاشرة ، يعمل له اختبار مسابقة لاختبار قوى الاستعدادات لتمكينهم من مواصلة الدراسة الى أقصى حد تؤهله لهم مواهبهم وامكانياتهم .

وهذا الاختبار يتم عادة في احدى المدارس المتوسطة او الثانوية ويشتمل على :

اختبار شفوي في المعلومات العامة
» تحريري في اللغة والحساب
» ذكاء

ويشارك في هذا الاختبار لجنة مشتركة من بعض مدرسي المدرسة الابتدائية المقيد بها هذا التلميذ ، وبعض مدرسي المدرسة الثانوية او المتوسطة ، وبعض الاختصاصيين في علم النفس التربوي .

وعلى أساس نتيجة هذا الاختبار ، يختار المتوازن للمدارس الثانوية ثم المتوسطة ، ويكون هذا الاختبار نهائياً الا بعد أن يظل هؤلاء التلاميذ

تحت ملاحظة مدرّسهم الجديد فترة من الوقت ، يستطيع أن يقرر بعدها إن كانوا يستطيعون مواصلة الدراسة بنجاح فيستمرّون .. أم أنهم غير قادرين فيعادون الى مدرّسهم الابتدائية .

وتكون نسبة الذين يختارون عادة للمدارس الثانوية والمتوسطة حوالي ٢٠ ٪ - ١٥ ٪ منهم يلتحقون بالمدارس الثانوية ، ٥ ٪ يلتحقون بالمدارس المتوسطة .

أما الباقون ، وهم الاغلبية الساحقة وتبلغ نسبتهم ٨٠ ٪ (وفي بعض المناطق ترتفع النسبة الى ٨٥ ٪) فيبقون لمواصلة دراستهم في المدرسة الابتدائية (في القسم الثاني من هذه المدرسة) . حتى سن ١٤ سنة .

وفيما يلي احصاء يبين نسبة عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية مأخوذاً من سجل الاحصاء الرسمي (عام ١٩٥٩) .

عدد تلاميذ المدارس الابتدائية	٤,٦٣٩,٠٠٠
عدد تلاميذ المدارس المتوسطة	٣١٠,٠٠٠
عدد تلاميذ المدارس الثانوية	٧٦٣,٠٠٠
عدد مدرّس التدريس المهني	٢,٤٤٢,٠٠٠
عدد المدرّس الابتدائية	٣٠,٠٠٠
عدد المدرّس المتوسطة	٧٦.
عدد المدرّس الثانوية	١,٥٥٠.

ويتضح من هذا :

ان نسبة عدد تلاميذ المدارس الثانوية الى الابتدائية ١٥ ٪
ونسبة عدد تلاميذ المدارس المتوسطة الى الابتدائية ٦ ٪
ونسبة عدد المدارس المتوسطة الى عدد المدارس الابتدائية .

كما تبلغ نسبة عدد المدارس الثانوية الى عدد المدارس الابتدائية

٥ ٪
ونسبة عدد المدارس المتوسطة الى عدد المدارس الابتدائية
٢٥ ٪

٢ - مدرّس التدريس المهني والمدارس الفنية :

بعد ان ينتهي تلاميذ المدرسة الابتدائية من اتمام دراستهم في هذه المرحلة بعد سن ١٤ سنة .. يكون امامهم طريقان :

(ا) اما ان يخرجوا الى الحياة العملية ليعملوا زراعا أو صناعا أو عمالا تجاريين .. وهؤلاء لابد ان يلتحقوا بمدارس التدريس المهني .

(ب) واما ان يلتحقوا باحدى المدارس الفنية .

أ - مدارس التدريب المهني :

وهذه المدارس الزامية يلتحق بها معظم المنتهين من الدراسة الابتدائية الذين يعملون صناعا او عمالا تجاريين ، فيذهبون اليها يوما واحدا كل اسبوع لمدة ٣ سنوات . . والفرض من هذه المدارس الارتقاء بمستوى الثقافة العامة لهؤلاء العمال ، والارتفاع بمستوى تدريبهم المهني ، حتى ينوفر لهم القدر الكافي من المهارة الفنية التي تتيح لهم النجاح والتقدم في ميادين عملهم .

وهذه المدارس نوعان :

- مدارس التدريب على الاعمال التجارية وتشمل التدريب على أعمال السكرتارية والحسابات والآلة الكاتبة والبيع . . الخ .

- مدارس التدريب على بعض الحرف .

وتشمل التدريب على أعمال النجارة والسمكرة والحدادة . . الخ .

وكما تستقبل هذه المدارس المنتهين من المدارس الابتدائية . . تستقبل كذلك المنتهين من المدارس المتوسطة الذين يلتحقون بالاعمال السابق الاشارة اليها .

ب - المدارس الفنية :

وهذه مدارس كل الوقت . . يلتحق بها حوالي ٥ ٪ من المنتهين من تلاميذ المدارس الابتدائية ، وهي تعتبر جزء من التعليم الاجباري اذا لم يلتحق الطالب بـمدارس التدريب المهني . . وهذه المدارس تعد الطالب للعمل بالميادين الصناعية والتجارية والاقتصادية والمهنية وادارة الاعمال وهي على ٣ أنواع :

مدارس تجارية او صناعية او نسوية

- فالمدارس التجارية بها فروع للتدريب على الاعمال التجارية ، وادارة الاعمال واعمال السكرتارية .

- والمدارس الصناعية وبها فروع للكهرباء والميكانيكا والنجارة والهندسة المعمارية والمدنية . . الخ .

- والمدارس النسوية وبها فروع للطهى والتدبير والتمريض . . الخ

٣ المدارس المتوسطة

ويلتحق بها حوالي ٥ ٪ من التلاميذ الذين أتموا السنوات الاربع الاولى بالدراسة الابتدائية طبقا للنظام الذي اوضحناه ، ومدة الدراسة بهذه المدارس ٦ سنوات « من سن ١٠ الى ١٦ سنة » .

وهذه المدارس تشبه إلى حد كبير المدارس الثانوية الحديثة بإنجلترا
Sec. Modern Schools فهي تتجه إلى تكوين المواطن ، وإعداد أعداد
سليما للحياة العملية .

وتنتهى الدراسة بامتحان يحصل فيه الناجحون على الشهادة
المتوسطة .
وخريجو هذه المدارس يشقون طريقهم في ميادين الأعمال المختلفة من
تجارية وصناعية وفنية وإدارة أعمال . الخ .

٤ - المدارس الثانوية

تبلغ نسبة من يلتحقون بهذه المدارس حوالي ١٥ ٪ من التلاميذ
الذين أتموا الأربع سنوات الأولى بالمدارس الابتدائية ومدة الدراسة بهذه
المدارس ٩ سنوات يحصل بعدها الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية
Abitur التي تؤهله للحاق بالجامعة .

والمدارس الثانوية على أربعة أنواع :
(أ) المدارس الثانوية التي تهتم بدراسة اللغات القديمة مثل اللاتينية
واليونانية .
(ب) المدارس الثانوية التي تهتم بدراسة اللغات الحديثة كالانجليزية
والفرنسية والروسية
(ج) المدارس الثانوية التي تهتم بدراسة العلوم والرياضيات .
(د) المدارس الثانوية التي تهتم بدراسة المواد النسوية وهي للبنات
فقط

٥ - مدارس الموهوبين

يوجد نوعان من هذه المدارس في ألمانيا :
(أ) الأول يطلق عليه اسم Aufbauzug يلتحق به بعض تلاميذ
المدارس الابتدائية ممن هم في سن ١٢ أو ١٣ سنة ممن يكونون قد
أظهروا موهبة خاصة .
ويستمر الطلبة في هذه المدرسة ٤ سنوات يتقدمون بعدها
لامتحان الشهادة المتوسطة .
ومنهج الدراسة بهذه المدرسة يشبه إلى حد كبير منهج المدرسة
المتوسطة مع شيء من التركيز (إذ يفرض أن يدرس منهج المدرسة
المتوسطة الموزع على ٦ سنوات في ٤ سنوات فقط) .
(ب) والنوع الثاني يطلق عليه اسم Aufbaugymnasium ويلتحق به
بعض تلاميذ المدارس الابتدائية ممن هم في سن ١٣ سنة .
ويستمر الطلبة في هذه المدرسة ٦ سنوات يتقدمون بعدها لامتحان
شهادة إتمام الدراسة الثانوية Abitur ومنهج هذه الدراسة
يشبه منهج المدارس الثانوية مع التركيز بطبيعة الحال « إذ أنه
سيدرس في ٦ سنوات منهج المدرسة الثانوية الذي يدرس عادة في
٩ سنوات » .

وواضح ان هذه المدارس تعتبر فرصة اخرى امام تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يكونون قد خاتموا الحظ لسبب أو لآخر في امتحان الاختبار للمدارس المتوسطة او الثانوية في سن ١٠ سنوات .

ولكى يلتحق التلاميذ بهذا النوع من المدارس .. يطلب من المدارس الابتدائية ترشيح الموهوبين من تلاميذها في حدود السن المذكورة ، ثم يعمل اختبار لهؤلاء المرشحين وتأخذ المدرستان المذكورتان حاجتهما من الممتازين منهم .

وينقل الطالب من فرقة الى أخرى برأى المدرس ، واذا حدث أن رأى المدرس عدم صلاحية أى تلميذ لمواصلة الدراسة ، فإنه يعاد الى مدرسته الابتدائية الاصلية . أى أنه لا يوجد رسوب في هذه المدارس .

وهذه المدارس تصرف فيها الكتب للتلاميذ بالمجان ، وهى المدارس الوحيدة في ألمانيا التى تختص بهذه الميزة .

ثالثا : مرحلة التعليم العالى

١ - التعليم العالى :

بعد حصول الطالب على شهادة اتمام الدراسة الثانوية Abitur يلتحق باحدى المعاهد العليا الالية :

(أ) معاهد العلمين

لاعداد معلمى المرحلة الاولى ، ومدة الدراسة بهذه المعاهد ثلاث سنوات .

(ب) المعاهد العليا

تهدف هذه المعاهد الى توفير ذوى الخبرة والمهارة فى الميادين الاقتصادية والتجارية والفنية .

وتهتم هذه المعاهد بصفة خاصة بالناحية العملية لاعداد المختصين فى شتى ميادين الانتاج .

(ج) الجامعات

وتعتبر منارات العلم والثقافة والفكر ، ومصادر القادة والمتخصصين فى مختلف العلوم والفنون .

٢ - المعاهد الخاصة :

هذه المعاهد يلتحق بها الطلبة الذين انتهوا من المدرسة المتوسطة فهى ليست معاهد عالية .. وانما هى معاهد تهدف الى اعداد فنيين فى فروع تخصص مختلفة .. مثل الموسيقى - التمثيل - النحت - الزخرفة - الخ ..

كما يوجد معاهد خاصة لاعداد مساعدى المهندسين من الفنيين الذين يتولون الاشراف على بناء الكبارى - صناعة الطائرات .. الخ .

ويسمح لطلبة هذه المعاهد بالالتحاق بالمعاهد العليا لاتمام تعليمهم العالى بشروط خاصة .

الآلات التعليمية

ربما لم ينل ابتكار تعليمي اهتماما من العامة والخاصة قدر ما نالت الآلات التعليمية في السنتين الأخيرتين ، وبخاصة من المربين وأصحاب علم النفس التعليمي . انها ثورة على طرق التعليم المعروفة . ولكن ما مدى نجاح هذه الثورة ؟ وما أوجه القسوة والضعف فيها ؟ وما أثرها على المدرسين ؟ هل تؤدي الى «نهاية» مهنة المعلمين ، أنها تنقذ المدرسين من أرهاق ؟ وما أثرها على التلاميذ وآبائهم ؟ وهل ترضى النظر والمفتشين وغيرهم من رجال ادارة التعليم ؟ ثم ، ما تكاليفها ؟

يحاول هذا الكتاب الذي بين ايدينا الآن الاجابة على هذه الاسئلة وغيرها وهو :

Benjamin Fine, Teaching Machines. New York : Sterling Publishing Co., 1962
وهو يقع في ١٧٦ صفحة .

خطورة الابتكار :

في رأى كثير من المربين وغير المربين ان الآلات التعليمية أحدثت انحركات التعليمية واكثرها اثارة للرأيين العام والخاص ، واكثرها اجتذابا للاراء المتضاربة في التربية منذ جون ديوى .

انها ابتكار مؤداه ان يتعلم كل تلميذ بنفسه ، ووفق « سرعته » الخاصة ومن ثم ، فهو يتعلم بسرعة تزيد عن سرعته المعتادة .

انها معلم ذاتى ، انها تشجع التلميذ على بذل جهد اكبر مما يسدله بصفة عامة .

هل تفضى عن المدرس ؟ انها لا تتعب ولا تنسى ولكنها لن تستطيع ان تحل محل المدرس ، وما يتصف به من انسانية وما يقدمه من تشجيع للتلاميذ وقصص محببة الى نفوسهم وخلق قويم وتصرف حميد ونظام سليم .

انها « قوة » اخرى في الفصل ، الى جانب المدرس . انها خليفة له ، وليست خليفة له .

ما هي ؟ الآلات التعليمية : انواع وطرز عدة . وفيما يلى امثلة لها تبين تنوعها :

المثال الاول : (ص ٢٧ - ٢٨) :

سمعت صوتا واضحا صادرا من آلة التسجيل ، يقول : « مرحبا ! انا مدرسك اننى هنا لاساعدك . انا اخلص المدرس الادمى من بعض عمله ليتفرغ لعمل اخر . اننى لا اتعب مطلقا ولا انسى »

وجلس الى قمطر غير عادى ، متصل به جهاز تشغيل اسطوانات وجهاز تسجيل صوت ، وستارة جهاز تليفزيون وأجهزة أخرى قد يطلب اليه المدرس الادمى ان يستعملها . ووضع سماعتين على اذنيه . وفتح كتابه العلمى فى موضوع « مبادئ الديناميكا الحرارية : الصوت والضوء » وشغل الآلة .

وبعد مقدمة طيبة ، القى المدرس الميكانيكى محاضرة استغرقت سبع دقائق فى هذا الموضوع الصعب . وليتثبت من استيعابه لما درس ، حاول اجابة بعض الاسئلة من نوع « الاختيار من استجابات متعددة » . وكان احد الاسئلة : « القوى الاساسية المسئولة عن عجائب الالكترونات هى (ا) قوة كهربية وقوة جاذبية . (ب) قوة دورانية وقوة مغناطيسية . (ج) لا شىء من هذا . (د) قوة كهربية وقوة مغناطيسية .

ووضع قلمه على (ا) باعتبارها الاجابة الصحيحة . فظهر ضوء احمر امامه . وصدر عن السماعتين صوت لطيف من جهاز تسجيل الصوت يقول : « لقد اخترت الاجابة الخاطئة . اعد استذكار درسك وبعد ذلك اجب على السؤال . »

وفى المرة الثانية وضع قلمه على (ب) وصاح المدرس الميكانيكى : « انتبه يابنى . انك مهمل جدا . عليك ان تبذل جهدا اكبر فى الاستذكار اتصل بمدرسك على الفور » .

فيئس . فاذا وضع القلم على (د) فان ضوءا اخضر اللون يظهر امامه ، ويسمح له بالانتقال الى الجزء التالى من الدرس والاسئلة .

المثال الثانى : (ص ٢٨ - ٣١) :

وهذا مثال آخر : وفى هذا المثال الآلة التعليمية رخيصة « ٢٠ دولارا » وبسيطة تدخل فى الآلة أوراق « مساحتها كوارتو أى حوالى ٢٨x٢١ سم طبعت عليها اسئلة واجوبة . وتحدد الصفحات وتختلف باختلاف الموضوع . فهى فى دروس فى الجبر قد تزيد عن ١٠٠٠ وفى دروس عن التهجى قد تكون مائة صفحة فقط . والصفحات مقسمة الى اطرآت .

ويحتوى كل اطار على شرح لوحدة من وحدات المعرفة ، وسؤال عنها ،
ومكان لكتابة الاجابة ، واجابة صحيحة مطبوعة لا يمكن رؤيتها الى ان
يؤدى التلميذ استجابته . وعندما تتحرك الاجابة الصحيحة لتظهر امام
التلميذ ، تتحرك اجابة التلميذ خلف ساتر من البلاستيك ولا يمكن
تغييرها .

قرر محاولة السير في دروس في الروسية . فادخل في الالة اربعين
صفحة تكفى لدرس يستغرق ساعة . بما في ذلك الاختبارات . ادار اكرة
وقرا ما على الاطار الاول « الكلمة الروسية » (اسباسيبو) معناها (شكرا)

وكان السؤال الاول : « الكلمة الروسية (اسباسيبو) معناها ... » .
فكتب : شكرا . وادار اكرة . ونظر الى الاجابة ، فوجد الكلمة « شكرا »

وانتقل الى الاطار التالى : « نطق الالف الممدودة في كلمة (اسباسيبو)
مثل نطق الالف في (باب) . ولذا فان نطق الالف الممدودة في كلمة
(اسباسيبو) وفي كلمة (باب) ... » فاجاب الاجابة الصحيحة .

ثم كان هناك سؤال ثالث في الصفحة : « الكلمة الروسية التى تقابل
كلمة (شكرا) هى (اسباسى) . ما المقطع الناقص ؟ فكتب : « بو » .

ثم وصل الى الاطار الاخير في الصفحة ، ونصه : الواو في كلمة
(اسباسيبو) تنطق مثل الالف الممدودة في (راح) . والمطلوب كتابة نطق
المقطع الاخير في كلمة (اسباسيبو) فكتب (بو) مع ضمه على الباء . فكانت
اجابته صحيحة . وعرف عندئذ كلمة (اسباسيبو) نطقا ومعنى .

استغرقت هذه العملية اقل من دقيقتين ، اجاب خلالها على اربعة
اسئلة بدون خطأ وتمتع بتعلم كلمة روسية جديدة . وكانت عملية التعلم
سارة ، وخالية من الاخطاء وهذا تحرص عليه حركة الالات التعليمية .

مثال ثالث : (ص ٣٣ - ٣٤)

غير انه ثمة نوع آخر من الالات التعليمية ، يعتمد على كتب معدة
اعدادا خاصا لهذا الغرض ، لو شاء المرء ان يترجم الاسم الأمريكى الذى
انطى لهذه الكتب ترجمة حرفية لقال « الكتب المبرمجة » Programmed
Books. نسبة الى برنامج . وربما تفضل هذه الترجمة ترجمة
اخرى هى « كتب برنامجية » . والكتاب البرنامجى يبدو فى مظهره كأي
كتاب عادى .

وثمة انواع أخرى . فهذا نوع Atronic Tutor مزود بكتيبه

الدراسية الخاصة به ، وهو يعطى الاجابة الصحيحة فقط اذا ضغط المفتاح المناسب .

وهذا نوع آخر AVTA Machine . وفيه جهاز سماع شرط صوت مسجل وسماعتان ، ونظام مناسب لتعليم اللغات الاجنبية والموسيقى .
ثم هذا نوع ثالث Wyckoff Film-Tutor يستعمل افلاما ثابتة ، تعمل بازرار على لوحة مفاتيح .

ولقد ابتكر الدكتور هارلن لين ، استاذ علم النفس بجامعة مشجن ، آلة S.A.I.D. Speech Auto-Instructional Device تسأل التلميذ سؤالاً ، وتسجل اجابته ، وتراجعها ، وتعطيها درجة ، وتختار السؤال المناسب التالي . كل هذا دفعة واحدة .

ثم ان في جامعة ايلنوى معلم الكترونى P.L.A.T.O. (Programme Logic for Automatic Teaching Operations) وفيه وحدة مركزية عبارة عن عداد الكترونى . ويتوقف على عدد الطلبة الذين يتعلمون به على حجمه وعلى سرعته . ويمكن ان يصل العدد الى ٥٠٠ طالب ، كل منهم يتقدم وفق سرعته الخاصة .

ولقد ابتكرت في جامعة ايلنوى ايضا آلة لتعليم التلاميذ المتخلفين ذهنيا المفردات البصرية sight vocabulary وفى الآلة خمس بطاقات ، وقرصان احدهما للمشير والثانى للاستجابات .

المثال الثالث :

وهذا المثال عن الكتب البرنامجية والدروس في قواعد اللغة الانجليزية فى كل صفحة من الكتاب - الذى يبدو فى مظهره كأي كتاب عادى - ستة اطرار وعلى يسار كل منها مستطيل للاجابات . وتعقب كل اطار فى الصفحة التالية شرح لوحدة جديدة من وحدات المعرفة . وسؤال جديد وحيز للاجابة ويقع مكان اجابة السؤال على يسار الاطار الخاص بالسؤال الثانى . ويمر التلميذ على الاطرار العلوية فى الصفحات اليمنى مسع مراجعة اجاباته أولا بأول ، ثم يعود الى اول الكتاب ويكرر العملية بالنسبة للاطرار التى تلى الاطرار العلوية ، وهكذا الى ان ينتهى من الاطرار الاسفل فى الصفحة الاخيرة اليمنى من الكتاب . وعندئذ يكرر العملية بالصفحات اليسرى . وبذا يكون قد اجاب اجابة صحيحة على كل الاسئلة فى الكتاب وصارت لديه فكرة كاملة عن قواعد اللغة الانجليزية . وقد تستغرق هذه الجولة فى انحاء الكتاب اسبوعين او ثلاثة اشهر .

المثال الرابع :

وهو مثال عن نوع آخر من الكتب البرنامجية . ويطلق عليه الكتاب

المتناثر أو غير المسلسل وفيه أسئلة من نوع الاختبار من استجابات متعددة والسبب في إطلاق هذا الاسم على هذا النوع من الكتب أن الشرح والأسئلة والرد على الأسئلة لا يلي بعضها بعضا فقد يقرأ التلميذ شرحا لوحدة من وحدات المعرفة في صفحة ٣٧ ، مثلا ، ويختار اجابة من الاجابات المتعددة على السؤال الذى يقدم اليه . ويجوار كل اجابة من الاجابات المطبوعة رقم صفحة فيها رد على استجابة التلميذ ، ليرى بنفسه ان كان قد اصاب او اخطأ . ففي صفحة ٥٥ قد يهنا على نبوغه . ولكن في صفحة ٤٣ قد يوجه الى قراءة المادة من جديد في صفحة ٣٧ .

وهذا مثال (صفحة ٣٥ ، ٣٧) عن دروس في الجبر . ويتحدث في المثال عن كتاب « مغامرات في الجبر » تأليف جيس مارتن ونورمن كراودر .

في صفحة ٣٠ ، قرأ الدكتور فاين : « فلنعرف الرمز . اننا نقول ان الرمز (ع) يعنى (أى عدد) . هذا هو كل ما نقوله عن رمزنا (ع) في الوقت الحاضر . . والان سنكتب عبارة ، مستخدمين رمزنا الجديد ، وفق التعريف السابق . وهذه العبارة هي (ع = ع) . والان ، ومع علمنا بالتعريف الذى اعطيناه للرمز (ع) ، ومع علمنا بالمشكلات التى يثيرها الرياضيون عن التعريفات ، نحاول اجابة السؤال : ما معنى العبارة (ع = ع) ؟

أى عدد يساوى أى عدد انظر صفحة ٢٤
أى عدد يساوى العدد نفسه انظر صفحة ٢٩

ويذكر الدكتور فاين ، انه ، بمعلوماته الضئيلة في الجبر ، اختار الاستجابة الثانية ، وانتقل فعلا الى صفحة ٢٩ ، كما طلب اليه . وهناك قرأ : « لقد خدعت » وكم من مرة نبهناك فيها الى ان تحترس . ولقد ذكرنا لك ان الرمز (ع) معناه (أى عدد) . ولذا فان اجابتك ، من الناحية التكنيكية ، خاطئة . وسبب المشكلة انك تسبق اوانك .

فعاد الى صفحة ٣٠ وحاول مرة اخرى . وانتقل بعدها الى صفحة ٢٤ وفيها علم ان اجابته الاولى كانت خاطئة بصفة مؤقتة ، ولكنها تصلح في الامد البعيد .

اذن ، ما المقصود بالآلات التعليمية ؟ لا يهم مظهر الآلة فقد تكون - حسبما ذكر فاين - صندوقا معدنيا يعمل يدويا . وقد تكون شبكة معقدة من الاسلاك والعدادات ويصدر عنها صوت يقول : انصت يا بنى انك شديد الاهمال . وقد تكون كتابا من نوع من انواع عدة . والواقع ان لالة ذاتها

دورا ذا اهمية ثانوية . والاهم منها هو ما يدخل الالة من معلومات ، يطلق عليها البرنامج . وهى روائع التقدم فى التربية منذ اختراع الطباعة .

وقد يطلق على الالة التعليمية اسماء اخرى ، مثل ابتكارات التعليم الذاتى او التعليم البرنامجى .

تتراوح اثمان الالات التعليمية بين ٢٠ دولارا كلاله التى ورد ذكرها فى المثال الثانى و ٥٠٠٠ دولار ، وهى آلة تستعمل فلما مقاسه ٣٥ ملليمترا وتعمل بضغط ازرار فيها . وفى منتصف هذا المدى آلة تستعمل اوراقا من مقاس كوارتو (٢١x٢٨ سم) واسئلة من نوع الاختيار من استجابات متعددة . فيقرأ التلميذ سؤالا ، ويختار اجابة ويدخل قلما من ثقب معين فى الجانب الايمن من الالة . فاذا كانت اجابته صحيحة فان القلم يكمل دائرة كهربية وتنير مصابيح فى الجانب الايسر من الالة .

آراء المدرسين فيها :

والعبارات الخمس الآتية - المأخوذة من قائمة المحتويات المبكرة فى اخراجها (على نمط الكتب البرنامجية) لكتاب الدكتور فاين (ص ص ١٠ - ١١) تلخص اقواله عن آراء المدرسين فى الالات التعليمية .

١ - لن تنجح الابتكارات الجديدة مالم يتعاون المدرسون لانجاحها. ومن المدرسين من يعترض على الالات التعليمية لاعتقادهم انها ستفقدتهم اعمالهم .

٢ - يقابل هذا ان الرابطة القومية للتربية « او احدى نقابتي المعلمين فى الولايات المتحدة الامريكية » ومجموعات أخرى للمعلمين ، يعتقدون ان التعليم البرنامجى يمكنه المساعدة فى خلق فرص اكبر للمدرسين ويذكرون انها تستطيع العمل على التخلص مما فى التدريس من ارهاق وسأم .

٣ - ولن تحل آلة محل مدرس ، هذا ما يعتقدوه كل شخص تقريبا . ولكن الالات التعليمية تستطيع ان تحسن « بفتح الحاء » التدريس وتجعله اكثر اثارة .

٤ - وفى احاديثى مع المدرسين كثيرا ما اثير سؤال هو : هل تستطيع الالات ان تعلم حقا ؟ والإجابة بالنفى . ان الالات فى حد ذاتها لا تعلم ان ما يجرى داخل الالات هو العامل الاساسى .

٥ - ان المدرسين الذين اتبعوا الطريقة الجديدة وافقوا على أن الارهاق

والسأم قد زالا من التعليم . وراوا أن هذه الطريقة تتحدى تفكيرهم ،
وانها ثورة اكدية .

آراء مديري التعليم فيها :

وبالمثل ، تعبر الجمل التسع الآتية ، عن آراء مراقبي التعليم في الآلات
التعليمية ص ١٣ - ١٤) :

١ - اتصلت بثلاثمائة مراقب للتعليم ، لاعرف آراءهم في الآلات التعليمية
وقالت الغالبية العظمى انها وضعت خطأ لادخالها على اساس
تجريبى تقريبا .

٢ - وكان احد الاستجابات التى تمثل بقية الاستجابات : اننا ستمنحها
فرصة تجريبية نزيهة . ووافقوا على أن الاسس النفسية للآلات
التعليمية مقنعة .

٣ - غير ان بعض المراقبين اعربوا عن معارضتهم للآلات التعليمية فهم
يشعرون انها تزيد من مشكلات التوسع في التعليم .

٤ - وذكر جميع المراقبين ، بدون استثناء ، ان التعليم البرنامجى لن يحل
محل المدرس في الفصل . وان الآلات لن تستطيع تهدئة خاطر تلميذ
تعب ، او احيا حفل عيد ميلاد .

٥ - ومن المتوقع ان الآلات التعليمية ستزيد من تكاليف التعليم بنسبة ،
تحديدها سابق لاوانه .

٦ - ومن ارخص الآلات التعليمية الة ثمنها عشرون دولارا .

٧ - غير انه ، على المدى البعيد ، ستكون الآلات التعليمية أرخص من
طرق التعليم التقليدية ، لان التلاميذ سيحصلون على تعليم أجود في
وقت اقصر .

٨ - ويمكن تحسين جودة التعلم عن طريق الآلات التعليمية لان التلميذ
يحصل على ما يسميه اصحاب علم النفس التعليمى « التعزيز »

٩ - وبصفة عامة ، وبنا على وجهات نظر قادة التربية ، فان مستقبل
التعليم البرنامجى يبدو طيبا . فالتعليم سيكون اقوى في المسدي
البعيد اذا قبل المعلمون هذا البرنامج قبولا حسنا .

الدكتور مصطفى كامل بدوان

استاذ مساعد بكلية التربية

من توصيات مؤتمر التنمية الإدارية

(٧ - ١٢ ديسمبر ١٩٦٣)

في التعليم وعلاقته بخطة التنمية :

- نظرا لان سياسة التعليم يجب أن ترتبط بحاجات المجتمع وبحاجات الافراد وبمستقبل البلاد .
- وأن تخطيط التعليم يجب أن يتم في اطار التخطيط العام للدولة وأن يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بالتحويلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع ، والاهداف المنشودة .
- ونظرا لان المسؤولين عن التعليم على مختلف مستوياته ومراحله يجب أن يأخذوا في اعتبارهم ان اعداد القوى البشرية اللازمة لخطة التنمية الاقتصادية يقع في المقام الاول ويستوجب الاهتمام بالجانب الفكري . واقدار الفرد على العمل والانتاج الى جانب الاهتمام بالتحصيل العلمي .
- ونظرا لان التعليم يجب أن يكون بل ويظل على الدوام تعليما وظيفيا يواجه متطلبات العصر ومتطلبات التغير السريع في المجتمع .
- ونظرا لان التعليم لا يمكن أن يخضع للتشريع فقط وانما يجب أن يقوم على التفاعل الحي بين المجتمع والافراد من ناحية وبين المجتمع والافراد وبين القائمين على التعليم من ناحية اخرى .

يوصي المؤتمر بما يأتي :

- ١ - ان اعداد القوى البشرية المدربة من مختلف مستويات الكفاية يقع في المقام الاول بالنسبة لتنفيذ خطة التنمية - وحيث أن سياسة التعليم والتدريب تقوم بدور أساسي في اعداد هذه الكفايات ولا يتيسر لاجهزة التعليم التفرغ لها أو القيام بها منفردة ، فتري اللجنة انه من المستحسن تشكيل هيئة دائمة من المعنيين لتقوم بهذه المهمة ، وتوفر لها الامكانيات لحصر الاحتياجات البشرية اللازمة لمختلف الميادين ، واجراء الدراسات الحديثة في توصيف المهن ومعدلات الاداء وجمع البيانات الدقيقة وما الى ذلك .

كما يوصى المؤتمر في هذا الصدد بتشكيل لجنة من بين أعضاء هذا المؤتمر في دوراته الثلاثة لمعاونة تلك الهيئة القائمة ، ومتابعة توصيات المؤتمر ، ولا شك في أن المؤتمر - وهو يضم خلاصة المسؤولين في المجالات المختلفة سوف يعاون معاونة ايجابية عن طريق متابعته لاعداد خطة اعداد القوى البشرية لان اعضاءه بدورهم وبصفتهم هذه هم الذين سوف يغذون الهيئة الدائمة عن طريق اجهزة وزاراتهم او مؤسساتهم العامة بجميع البيانات والايضاحات والاحتياجات اللازمة - وسوف يكون هذا حافزا لهم على تقدير مسئوليتهم امام الدولة وامام هذا المؤتمر عن نجاح الهيئة في مهمتها .

٢ - والى أن يتوفر لتلك الهيئة وضع خطة طويلة المدى على اسس مدروسة لاعداد القوى البشرية ، بحيث تسير جنبا الى جنب مع التزامات خطة التنمية ، يمكن مواجهة تلك الالتزامات بخطة قصيرة المدى ، وذلك عن طريق الوسائل التالية بعضها او كلها مجتمعة .

(ا) أن تسير خطة التنمية في بدايتها بما يتفق والاعداد المتاحة في ضوء ما تخرجه المعاهد ومراكز التدريب حاليا .

(ب) التدريب السريع ، القصير الاجل مع التركيز على العمليات الفنية والتخصصات المطلوبة .

(ج) تدريب لبعض القائمين بالاعمال ممن توفرت لديهم بعض الخبرات للقيام بالاعمال الجديدة المطلوبة .

٣ - يجب ان يسبق تنفيذ خطة التعليم تنفيذ خطة التنمية وهذا يستلزم بدوره ان تكون التزامات خطة التطوير الاقتصادي والاجتماعي معروفة لدى المسؤولين عن خطة التعليم في فرصة مبكرة تسمح برسم وتنفيذ الخطة التعليمية بما يواجه هذه الالتزامات في الوقت المناسب .

٤ - وضع سياسة ثابتة للتدريب بحيث تكفل :

— مواصلة تعريف العاملين بالتطورات الحديثة في مجال العلوم والفنون والادارة

— توفير الطبقة المتوسطة من الفنيين والاداريين .

مع توفير الحوافز المشجعة على حضور برامج التدريب .

٥ - ان تتولى المؤسسات مهمة التدريب التخصصي لسد احتياجاتها ما امكن نظرا لما يتوفر لديها من التجهيزات الحديثة ، والقيادات الفنية

المخصصة في نواحي نشاطها فضلا عما في ذلك من تخفيف العبء عن كاهل
معاهد التعليم .

٦ - اعادة النظر في سياسة الاجور وتقويمها بالنسبة للاوضاع
الجديدة وانواع الخريجين ومجالات العمل المطلوبة بحيث يقبل الشبان
على متابعة انواع الدراسات وفق استعداداتهم مع الاطمئنان الى مستقبلهم
في الحياة العملية .

٧ - فتح ابواب الترقى في مجالات العمل المختلفة ، لمن توفرت لديهم
الخبرة التعليمية والتنمية العلمية والفنية ، مع تيسير وسائل النمو لهم
في اثناء العمل والفاء تسعيرة الشهادات .

٨ - معاودة النظر في كيان بعض الكليات والاقسام المتشابهة بها
والمعاهد العالية المتماثلة تجنباً للازدواج ، ومنعا من تضخم الاعداد
المستخرجة في بعضها .

٩ - التوسع في التعليم العام ، نظرا لمقتضيات الزيادة السكانية
المضطردة وازدياد الوعي نحو الرغبة في التعليم ، ولتهيئة مجموع افراد
الشعب لفهم الاوضاع الاجتماعية الجديدة وممارسة حقوقهم وادائهم
لواجباتهم .

١٠ - توحيد الدراسات التحضيرية في اعداد ومناقشة تخطيط التعليم
على مختلف مستوياته بين الاجهزة القائمة على شئون التعليم مع اشراك
المؤسسات والهيئات المعنية ، لضمان الاتساق في الهيكل التعليمي ،
والتوسع او الانكماش في بعض مراحله ، والتنسيق بين انواع الدراسات
المطلوبة وبرامجها .

١١ - العمل على ايجاد التفاعل الحر بين رجال الجامعات والمعاهد
وطبقتها مع الحياة الخارجية ممثلة دوائر الاعمال والمصانع والشركات لكيلا
تكون معاهد التعليم في معزل عن الحياة الخارجية ولكي تستفيد الدوائر
الخارجية من احدث ما تصل اليه العلوم والفنون عن طريق دراسات
وبحوث رجال الجامعات والمعاهد .

١٢ - ان تتضمن برامج التعليم ، التحويلات الاجتماعية والسياسية
وروح الميثاق والقيم والمثل الجديدة ، والثقافة العريضة ، لاعداد الشبان
لمجتمع سريع التغير والتطور ولمواجهة مطالب الدول المجاورة .

١٣ - العمل على مزيد من العناية بالتوعية القومية والسلوك الاجتماعي
السليم في المرحلة الابتدائية من التعليم ، وتحديد اوقات مخصصة لها في

خطة الدراسة ، وذلك لاهميته هذه المرحلة في تشكيل القاعدة الكبرى للجيل الصاعد .

١٤ - ان اعادة اللغات الاجنبية الدولية على جانب كبير من الاهمية وتستدعى ذلك العناية باللغتين الانجليزية والفرنسية في برامج التعليم .

١٥ - في مرحلة البحث والدراسة العليا فوق الدرجات الجامعية العادية يجب ان يعاون التخطيط التعليمي في العمل على تأصيل وتكوين خبراء محليين متخصصين على ذات المستوى لمواجهة متطلبات خطة التنمية في دراسة مشكلاتها ذات المستوى العالي بما يكفيها مؤونة استيراد خبرة خارجية تفتقر في غالب الاحيان لادراك الواقعية التأصل للمشكلات التي تواجهها .

١٦ - واخيرا من المرغوب فيه الحرص على ان تتمتع نظم التعليم بالاستقرار لفترات معقولة وان تواجه الطلبات العاجلة لخطة التنمية بأساليب لا يكون من شأنها تعرض نظم التعليم لهزات سريعة .

* * *

من أخبار التربية :

في الجمهورية العربية المتحدة

من ارقام التعليم الابتدائي :

أذاعت ادارة الاحصاء بوزارة التربية والتعليم احصاء عن المدارس الابتدائية والتلاميذ القيديين بها طبقا للحالة في ١٥/١١/١٩٦٣ بمعد استقرار حالة القبول بالمدارس . وقد بلغت جملة المقبولين ٣١٢٩٦٩٢ ر ٢٤٤٩٥٦ تلميذا وتلميذة منهم ٢٧٣٨٩٧٣ بالمدارس الرسمية و ١٤٥٧٦٣ بالمدارس الخاصة بمصروفات وبلغت جملة المقبولين من البنين بالمدارس المجانية ٨٢٣٦٧٨ ر ١١٣ ومن البنات ٢٤٢ ر ١٦٠ وجملة التلاميذ بالمدارس الخاصة بالمصروفات ٩٤٥٥٢ ر ١١١ وبلغ عدد المدارس الرسمية والخاصة المعانة بالفصل هذا العام ٧٠٩٥ مدرسة وعدد الاقسام الملحقة بها ١١٣ قسما . وعدد المدارس الخاصة بالمصروفات ٤٧٤ مدرسة و ٣٤٥ قسما .

الالتزام في الخطة الخمسية الثانية :

تبلغ تكاليف مشروعات التربية والتعليم خلال الخطة الخمسية الثانية ١٤٧ مليون جنيه ، وسيتم استيعاب جميع الاطفال اللزمين في نهاية الخطة كما صرح بذلك السيد وزير التربية والتعليم . وستوحد الدراسة بالمرحلة الاعدادية وتصبح امتدادا للمرحلة الابتدائية . كما ان التعليم الثانوي الفني ستنشأ فيه تخصصات متعددة ليطمئنى مع حاجات البلاد .

حلقة التربية من اجل التفاهم العالى :

اشتركت الجمهورية العربية المتحدة في حلقة بحث مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى التى عقدت في الفترة من ٩ - ٢١ ديسمبر ٦٣ وقد اتخذت في هذه الحلقة التوصيات الآتية :

١ - امتداد مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى الى المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية

- ٢ - التوصية لدى الجامعات والمعاهد العالية بادخال دراسات في مشروع التربية من اجل التفاهم الدولي .
- ٣ - الاهتمام الخاص بهذا المشروع في جميع معاهد اعداد المعلمين .
- ٤ - ان يكون اليونسكو مركز اتصال بين المدارس المشتركة في المشروع لكي تتبادل هذه المدارس الخبرات والتجارب عن طريقه على ان تترجم هذه الخبرات الى اللغتين الانجليزية والفرنسية .
- ٥ - عقد حلقات بحث اقليمية من المشتغلين والمشرفين على هذا المشروع لفرض دراسة المشكلات التي تصادفهم والعمل على تحقيق اهداف المشروع .
- ٦ - تعقد منظمة اليونسكو حلقة بحث من جميع المشرفين على المشروع من الدول المشتركة فيه كل سنتين
- ٧ - ان تعمل وزارات التربية والتعليم على مد المدارس المشتركة في المشروع بجميع الامكانيات المادية وغيرها التي تساعد على تحقيق اهدافها . . هذا وقد اشترك في هذه الحلقة ممثلو الدول التي بها مدارس مشتركة في المشروع .

مؤتمر دراسة الامتحانات المدرسية في الدول العربية :

وجهت الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية الدعوة للدول الاعضاء لعقد مؤتمر مقره الجزائر وذلك في شهر فبراير سنة ١٩٦٤ لبحث موضوع « الامتحانات المدرسية في الدول العربية » ومن موضوعات المؤتمر : « اهداف التعليم والامتحانات » - « الكتب والمناهج والامتحانات » - « انواع الامتحانات ووسائل التقويم » - تقويم اعمال التلميذ في المدرسة الابتدائية - مشكلات الامتحانات .

مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول العربية :

يعقد في بغداد ما بين ٢٢ و ٢٩ فبراير عام ١٩٦٤ مؤتمر وزراء التربية والتعليم للدول العربية ، لمناقشة ومتابعة قرارات المؤتمر السابق الذي انعقد عام ١٩٥٣ . ويتناول المؤتمر الموضوعات الآتية :

- ١ - مشكلات التعليم الجامعي .
- ٢ - تعريب التعليم في الوطن العربي .
- ٣ - توحيد الخطط والمناهج وتأليف قدر مشترك موحد من الكتب المدرسية .
- ٤ - توحيد التشريعات التعليمية .

- ٥ - توحيد السليم التعليمى .
- ٦ - تعريب المصطلحات
- ٧ - ايجاد يونسكو عربى .
- ٨ - انشاء مركز وثائق تربوية عربى .
- ٩ - انشاء مركز وسائل تعليمية للدول العربية .

المغرب :

اتخذت بعض الاجراءات العاجلة لاستيعاب الاطفال الذين لم يستطع التوسع الحالى فى التعليم ان يستوعبهم . او استطاع ان يوفر لهم تعليمًا ضئيلاً . وقد رسم لهم برنامج خاص ، يمكن بمقتضاه اعطاؤهم ٢٠ ساعة للدراسة فى الاسبوع لمدة ٤ سنوات . ويتم توفير الفصول فى المباني غير المستخدمة ، او المباني التى يمكن تأجيرها ، او المباني شبه الكاملة . وكان المنتظر فى بداية العام الدراسى الحالى استيعاب جميع الاطفال الذين فى سن السابعة . اما من يكبر عن ذلك ولم تتوفر له فرص التعليم فانه يلحق بهذا النظام الجديد .

الاردن :

افتتحت اول جامعة بالبلاد فى ديسمبر ١٩٦٢ بالقرب من عمان بخمسة اميال بجانب حقل تجارب زراعية . وكان عدد الملتحقين ١٥٠ طالبا من بينهم عدد من الفتيات .

السودان :

تم توقيع اتفاق بين الحكومة السودانية والصندوق الخاص بالامم المتحدة بشأن انشاء معهد لاعداد المعلمين بما فى ذلك تشغيل المعهد وتمويله والمبلغ الممنوح من الصندوق لهذا المعهد حوالى مليون دولار لمدة السنوات الخمس الاولى ، اما نصيب الحكومة السودانية فيزيد عن ٢ مليون دولار .

غينيا :

حدثت تعديلات فى التنظيم الادارى للتعليم ، فاستبدلت ادارات التعليم الابتدائى ، والثانوى ، والفنى ، ووظيفة المستشار الفنى بما يلى :

١ - التفتيش العام للتعليم ، وهو يفتش على كافة انواع التعليم ومراحله وعلى تنفيذ خطط النمو التعليمى ، ومتابعة الاصلاح التعليمى وما يحدث من احداث .

٢ - ادارة اصلاح التعليم ومناهجه ، وهى مسئولة عن طبع المناهج وتوزيعها وطبع كل ما يتعلق بالتدريس .

٣ - إدارة عامة للمرحلتين الأولى والثانية « التعليم العام والفنى » .

٤ - إدارة عامة للمرحلة الثالثة « عام وفنى » .

الصين الشعبية :

تعمل المدارس الريفية الشتوية فى إقليم شانسى على تعليم الصغار والشباب من الفلاحين المهارات الرئيسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب وعلى تشجيع الريفيين على حضور فصول الدراسة التى تشرع سياسة الحكومة ، والأساليب الفنية الحديثة فى الزراعة ، وتبين الأحداث القومية الجارية . ويتضمن النشاط الترويحى المسرح والأوبرا . وقد أمكن عن طريق هذه المدارس تعليم ٧٠٠.٠٠٠ ريفى القراءة والكتابة ، وأمكن تدريب ٣٠.٠٠٠ فلاح على الأساليب الحديثة . وكان عدد هذه المدارس فى عام ١٩٦٢ حوالى ٥٠٠ مدرسة معدة بالمدرسين من مكاتب الحكومة ومن خارج هيئة التعليم ، ومن الفلاحين المتعلمين .

الهند :

اهتم مشروع السنوات الخمس الثالث الذى نفذته الهند منذ عام ١٩٦١ بتعليم الكبار ، بما فى ذلك محو الأمية ، ومحاولة تغيير شكل الحياة فى المجتمع . وهناك بعض التحسين الذى أمكن لمسه نتيجة إنشاء المراكز الاجتماعية وحجرات القراءة بالريف وتنظيم جماعات الشباب والجمعيات النسائية بالإضافة الى تنشيط الهيئات التعاونية بالقرى .

الاتحاد السوفيتى :

حدث تعديل فى منهج مدرسة السنوات الثماني ، بحيث أصبح ٤٣٢٪ من الوقت يخص الانسانيات « اللغة المحلية ، الادب ، التاريخ ، الدستور لغات اجنبية ، الرسم ، الموسيقى ، الغناء ، ار ٣٥٠ ٪ للعلوم الطبيعية والرياضيات » الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء ، الاحياء ، الجغرافيا الطبيعية ، الرسم الهندسى ، ١٥٢٪ لجميع انواع الحرف : ٦٥٪ للتربية الرياضية . أما بالنسبة للمدارس الثانوية الجديدة فان جداولها مقسمة كما يأتى : ٣٠٪ للانسانيات « ادب ، تاريخ ، اجتماع ، جغرافيا اقتصادية ، لغات اجنبية » ، ٣١٪ للعلوم والرياضيات « الرياضيات الفيزياء ، الاحياء ، الفلك ، الرسم الهندسى » ، ٣٣٪ لموضوعات صناعية عامة وللحرف « نظري وعملي » المتصلة بالانتاج ، ٥٪ للتربية الرياضية . وللمدارس الثانوية المسائية جدول دراسى مدته ٢٠ ساعة فى الأسبوع منه ١٥ ساعة مخصصة لموضوعات عامة ، ساعتان لرفع مستوى الكفاية المهنية ٣ ساعات للمقابلة الشخصية .

فرنسا :

تنفذ فرنسا فى اربع مدارس تجريبية فى فانف بقرب باريس منذ عام

١٩٥٠ فكرة جعل نصف وقت المدرسة للدراسة والنصف الآخر للرياضة والترويح وقد كانت النتيجة تحسنا كبيرا في الناحية البدنية للتلاميذ مع تحسن طفيف في الناحية العلمية ، وذلك اكثر من تلاميذ المدارس الفنية للمقارنة - الامر الذي دعا عدة مدارس اخرى الى اقتباس هذه الفكرة

الولايات المتحدة :

يعمل المعهد الافريقي - الامريكي على اعداد مدرسين للعمل في الدول الافريقية ، كما أخذ يخطط وينظم زيارات للنساء الافريقيات للولايات المتحدة كجزء من برنامجه لتبادل الزيارات . وكان المدرسون الذين يعدهم المعهد للخدمة في المدارس الافريقية اخصائيين في المواد الآتية : العلوم الانسانية ، العلوم الطبيعية ، التكنولوجيا ، اللغة الانجليزية ، الرياضيات .

اشترك في الاعداد الاستاذ واصف عزيز

* * *

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO**

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Râfat

R. Moâwad

H. M. Amar

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. A. El-Ghannam

M. S. Shaalan

Secretary

M. El-Hadi Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

**Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686**

Annual Subscription :

P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue

January 1964

Year XVI

CONTENTS

- The Personality of El-Kabbani
A. El-Koussy
- Aspects from El-Kabbani's life
A. Ali
- Some Contributions of El-Kabbani
to Psychology in the U.A.R.
A. Zaki Saleh
- Reconstruction of Preparatory
Education
M. Ali Hafez
- Experimentation in Education
A. El-Lateef Fouad
- Arabization of Education in
the Arab World (2)
M. A. El-Ghannam
- Subject-Matter and preparation
for life
G. A. Gaber
- The Educational System in West Germany
G. Khashaba
- Book Review
- Conferences
- Educational News

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٦٤

السنة السادسة عشرة

في هذا العدد

- * اسماعيل القباني المربي
- * اسماعيل القباني مؤسس رابطة الخريجين
- * اسماعيل القباني كوزير للتربية والتعليم
- * اسماعيل القباني رائد التعليم الريفي
- * تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية
- * التربية الاجتماعية التي نحتاج إليها
- * المستويات المختلفة في الفصل الواحد
- * التفكير الابتكاري ودور المدرسة في تنميته
- * معامل اللغات
- * التوجيه التربوي والمهني لتلاميذ المرحلة الثانوية
- * التلفزيون ووظيفة المدرس
- * مؤتمرات ..
- * من اخبار التربية ..
- للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- للاستاذ عزيز محمد حبيب
- للاستاذ محمد سليمان شعلان
- للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- للاستاذ محمد علي حافظ
- للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
- للاستاذ محمود شافعي
- للدكتور جابر عبد الحميد جابر
- للدكتور صلاح عبد المجيد العربي
- للدكتور يوسف محمود الشيخ
- للدكتور فتح الباب عبد الحليم
- والاستاذ محمد محمد كمال
-
-

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قبرى

هيئة التحرير

الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمود البسيونى
الدكتور محمد أحمد الفحام
الدكتور حامد عمار

الأستاذ محمد خيرى حري
الدكتور محمد نسيم رافت
الأستاذ رياض معروض
الأستاذ محمد سليمان شعلان

مدير الصحيفة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادى عوفى

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعسوية الرابطة و الصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

المقالات والبحوث والمكتابات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة السادسة عشرة مارس ١٩٦٤ العدد الثالث

في هذا العدد

صحيفة

- | | | |
|----|--|--|
| ٣ | للدكتور يوسف صلاح الدين قطب | اسماعيل القباني المربي |
| ٦ | للاستاذ عزيز محمد حبيب | اسماعيل القباني مؤسس رابطة الخريجين |
| ٩ | للاستاذ محمد سليمان شعلان | اسماعيل القباني كوزير للتربية والتعليم |
| ١٣ | للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع | اسماعيل القباني رائد التعليم الريفي |
| ٢٠ | للاستاذ محمد علي حافظ | تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية |
| ٢٧ | للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم | التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها |
| ٤١ | للاستاذ محمود شافعي | المستويات المختلفة في الفصل الواحد |
| ٤٨ | للدكتور جابر عبد الحميد جابر | التفكير الابتكاري ودور المدرسة في تنميته |
| ٥٦ | للدكتور صلاح عبد المجيد العربي | معامل اللغات |
| ٦٤ | للدكتور يوسف محمود الشيخ | التوجيه التربوي والمهني لتلاميذ المرحلة الثانوية |
| ٧٢ | للدكتور فتح الباب عبد الحليم والاستاذ محمد محمد كمال | التليفزيون ووظيفة المدرس |
| ٨٠ | | مؤتمرات |
| ٩٣ | | من أخبار التربية |

رئيس التحرير
الأستاذ محمد سعيد قدرى

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية - بالقاهرة

إسماعيل القباني المربي

الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

عميد كلية التربية

كان اسماعيل القباني قطعة من تاريخ التربية ، وكانت التربية قطعة من نفسه ، ظل الى آخر لحظة من حياته يتتبع دراساتها ، ويوجه رجالها ، ويحذب على جهود هيئاتها ، ويبارك خطواتها ، ويفخر بانتاجها ان احسنت ، ويقتل عشرتها اذا كبت .

وقد بدأ اسماعيل القباني حياته في ميدان التربية استاذاً بمدرسة المعلمين العليا ولما انشئت الجامعة المصرية في ظل الاستقلال كان لابد لهذه الوثبة التعليمية من أن تشمل اعداد المعلمين وكان اسماعيل القباني ممن تصدوا لهذه المشكلة فأنشأ معهد التربية للمعلمين (كلية التربية بجامعة عين شمس الآن) وكان من ألمع وأنشط أساتذته واستمرت حياته مرتبطة بهذا المعهد استاذاً ووكيلاً وعميداً الى سنة ١٩٤٥ .

وفي خلال الفترة التي عمل فيها الاستاذ القباني بكلية التربية ، قام بعدة أعمال تربوية هامة ، تعد مفخرة له بل ولبلد الذي أنجبه .

ففي هذه الفترة أنشأ المدارس التجريبية لتجربة المناهج وأساليب التربية الحديثة واتجاهاتها ، حتى يمكن تعميم ما يلائم بيئتنا وظروفنا من هذه الأساليب . وبذلك توصل الى نتائج عظيمة صبغت وجه التربية والتعليم في كافة نواحيه ، كتنوير المناهج وطرق التدريس والادارة المدرسية ونشاط التلاميذ وخدمة البيئة ومجالس الآباء والتربية الخلقية ونظام الاسر المدرسية وكل ما يمس الحياة المدرسية والعمل فيها . وبهذا أحدث القباني ثورة تعليمية ، شملت الحقل التعليمي كله زهاء ربع قرن حتى استقرت على الصورة التي تفخر بها المدرسة المصرية اذ أصبحت تقوم على أسس تجريبية علمية .

وقد جاهد اسماعيل القباني في ذلك جهاد المستميت ، ولاقى في ذلك من العنت والمقاومة ما لا يمكن أن يحتمله الا شخص له مثل جلدده وإيمانه وصلابته حتى تمكن في النهاية من خلق جيل من تلاميذه يؤمن بأهمية اقامة التربية في مصر على أسس من واقع أهدافنا وثقافتنا العربية وتجاربنا العلمية وجعل بذلك من التربية علماً من العلوم التي لها احترامها .

وفي خلال عمله في كلية التربية ، أدخل الاختبارات والمقاييس العقلية والنفسية في ميدان التربية ، كأداة هامة لها قيمتها في توجيه التلاميذ وتشخيص مشكلاتهم . فكان أول من وضع اختبارات الذكاء الملائمة للبيئة المصرية ، وقام بتقنينها واثبات صلاحيتها للاعمال التي وضعت

لها ، وفتح بذلك مجالا هاما من مجالات البحوث التربوية التي ولجها عدد كبير من تلاميذه فيما بعد .

كما أنشأ العيادة النفسية في سنة ١٩٣٤ بكلية التربية بقصد تشخيص مشكلات التلاميذ النفسية . وعلاج الانحرافات الخاصة بسلوكهم وبذلك أقام الارشاد النفسي للتدريس والتوجيه التعليمي على أسس علمية سليمة . وقد انتشرت هذه العيادات النفسية بعد ذلك بعد ان لفت الانظار الى اهمية تقيمها .

وقد تمكن اسماعيل القباني خلال عمله بكلية التربية ، من ارساء قواعد اعداد المعلم والتقاليد المتصلة بها ووضع أسس التدريب العملي على التدريس وغير ذلك من الاسس التي ما زالت متبعة الى الآن والتي اوصلت اعداد المعلم في مصر الى المستوى الذي تباهى به أية دولة سبقتها في هذا المضمار .

والله يرجع الفضل في انشاء الدراسات العليا وتوجيه البحوث التربوية لمواجهة مشكلات التعليم وبذلك وضع جميع الوظائف الرئيسية للمعهد موضع التنفيذ وهي اعداد المعلمين واعداد القادة في التربية واجراء البحوث التربوية ونشر هذه البحوث بين المهتمين بها من المعلمين وغيرهم .

هذه لمحة من جهود اسماعيل القباني في كلية التربية ، ولكن هناك نوعا آخر من الانشاء ابعده اثرا وأجل خطرا من تلك الانشاءات المادية والفكرية ، ذلك هو انشاء جيل من المعلمين ومن اساتذة التربية وعلم النفس ممن اعتنقوا فلسفته وحملوا رسالته ورفعوا رايته وطبقوا مبادئه واتصل بهم في التربية والتعليم اثره . وسيظل كل فرد منهم يذكر استاذة اسماعيل القباني بايمانه الذي يفيض على كل من حوله بأهمية التربية في اصلاح المجتمع ويذكر قوة شخصيته وسلامة حجة ونشاطه الذي لا يهدأ ودقته في العمل والتفكير وذكاءه الوقاد وحيويته في التفكير والحركة والانتاج وقدرته على القيادة وكفايته في الادارة الحازمة .

لقد كان القباني مثالا للشخصية الفذة التي تفرض احترامها على كل من يتصل بها حتى ولو اختلف معه في الرأي أو الهدف . وعن طريق هذا الجيل من المعلمين والمربين من تلاميذ القباني وعن طريق زملائه ومرؤوسيه الذين تأثروا ايضا بأرائه يمكن اسماعيل القباني ان يكون مدرسة تربوية في الشرق العربي تعد من مفاخره وتقيم التعليم في مصر على أسس علمية سليمة . واذا تذكرنا ان القادة في ميدان التربية والتعليم في مصر خالبا اما من زملاء القباني أو تلاميذه أو ممن تتلمذوا لاحد تلاميذه لأمكننا ان ندرك كيف اتسع اثر هذا المعلم العظيم ليشمل ملايين التلاميذ من النشء مما يجعله يستحق لقب معلم الجيل .

والحق ان اسماعيل القباني كان قطعة من تاريخ التربية في هذا البلد جدد فلسفة التربية العربية ووضع أسس النظام التعليمي الحاضر وطور

مناهج التعليم ووجد طرق التدريس وتقل التربية العربية بهذا كله من قوالبها التقليدية الجامدة الى تربية حديثة متطورة وثيقة الصلة بالحركات الفكرية العالمية في مجال التربية والتعليم .

ولم يقتصر اثر اسماعيل القباني على داخل حدود الجمهورية العربية المتحدة بل امتد هذا الاثر الى كثير من البلاد العربية الاخرى ولقد سعى بعض هذه البلاد الى الاستفادة من آرائه وتوجيهاته بصورة مباشرة فدعته لتنظيم التعليم فيها او لالقاء بعض المحاضرات العامة عن آرائه وفلسفته التربوية . بل لقد دعتة ايضاً بعض الجامعات في الولايات المتحدة الامريكية لالقاء عدد من المحاضرات بها عن بعض الموضوعات التربوية .

وقد اكتسبت آراء اسماعيل القباني في التربية والتعليم تأييداً كبيراً في مصر والعالم العربي منذ قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ وبعض هذه الآراء كان قد نادى به قبل قيام هذه الثورة بحوالي ثلاثين عاماً وعلى الرغم من ان هذه الآراء اثارت من المناقشات العنيفة في وقت من الاوقات ما اثار تفكير جمهرة المعلمين والاباء والمثقفين وقادة الرأي في البلاد . الا انها أصبحت في عهد الثورة من المسلمات الاولى في التربية العربية . وقد دل بذلك على سلامة بصيرته وبعد نظره وعمق تفكيره كما دل على انه كان فعلاً المعلم الفيلسوف الذي يسبق عصره بآرائه ويحاول ان يجذب الآراء السائدة ويرفعها الى مستوى آرائه مهما لقي في ذلك من عنت أو جهد .

اسماعيل القباني

مؤسس رابطه الخريجين وصحيفة التربية

للاستاذ عزيز محمد حبيب

رئيس الرابطة

كان المرحوم اسماعيل القباني استاذاً ورائداً للفكر التربوي في العالم العربي خلال السنوات الخمسين الماضية . . وقد آمن فقيدنا الراحل منذ عاد من بعثته الى أوروبا عام ١٩١٩ بوجوب تحرير التربية والتعليم في مصر من أدران القديم ، والاتجاه بالتربية الى أن تكون في خدمة الشعب ، ولقد بدأ يبت هذا الاتجاه في تلاميذه منذ كان مدرساً في المعلمين العليا خلال العشرينات .

وعندما نبتت فكرة انشاء معهد التربية اشترك القباني في وضع اساس هذا المعهد مع الاستاذ ادوارد كلاباريد العالم النفسى السويسرى عام ١٩٢٩ . ثم عمل اسناداً به بعد انشائه واستمر فيه استاذاً فوكيلاً فعميداً بضعة عشر عاماً يؤثر في نظمه وفي برامجهِ وفي طلابهِ تأثيراً بعيد المدى ، حتى أصبح اسم القباني مقترناً باسم معهد التربية رغم أن عدداً من العمداء قد تولي رئاسة هذا المعهد قبله . . ولكن شخصية القباني كانت اقواها أثراً وأبعدها عمقا في توجيه هذا المعهد الى أداء الرسالة الكبيرة التي نيطت به . والتي كان اسماعيل القباني صاحبها والداعى لها .

ولم تقف رعاية اسماعيل القباني لمعهد التربية عند طلابه الدارسين . بل بلغ به حرصه على بلوغ الهدف من هذا المعهد أن رأى وجوب رعاية الخريجين بعد أن يتركوه الى أداء رسالتهم في حقل التعليم - لضمان البلوغ بالمهنة أهدافها الصحيحة . . فكان أن عمل على انشاء رابطة لخريجيه . . وقد تم له ذلك في يونيو عام ١٩٤٣ حين انشأ « رابطة خريجي معهد التربية » .

كان المرحوم الاستاذ القباني يهدف بذلك الى : توثيق الروابط العلمية والاجتماعية بين أعضائها ، ورعاية حقوق الخريجين الادبية والمادية ، الى جانب بحث مشكلات التربية والتعليم في ميدانها ، لايجاد الحلول التطبيقية المناسبة .

وقد قام القباني بقيادة هذه الرابطة في هذا السبيل ، فكانت دارها ميداناً للبحث ومجالاً للنشاط التربوي ، تلقى فيها الأبحاث والمناظرات والمناقشات ، وتلتقى فيها التجارب ، وتتفاعل الأفكار ، ومنها تنتشر

فيخرج بها أعضاؤها الى مدارسهم وبين أقرانهم يبنون ويوجهون ويربون الناشئة من أجيال هذه الأمة الصاعدة .

ولتهيئة الجو العلمي للبحث عمل على تأسيس مكتبة تربوية في الرابطة تضم كثيرا من المؤلفات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس ، ويهديها كل خريج أو أستاذ نسخا من إنتاجه العلمي ، لتكون عوناً لكل باحث ، ومددا لكل قارئ .

ثم مضت سنوات ، وكثر عدد الخريجين من أبناء معهد التربية وأعضاء الرابطة ، وانتشروا في مدارس الدولة ، فرأى - تسهلا لربطهم فكريا وعلميا - أن تصدر الرابطة صحيفة تربوية تنشر أبحاث أساتذة التربية والخريجين ، وتقدم تجاربهم ومشكلاتهم ، وتبحث الحلول العملية لهذه المشكلات ، كما تقوم بنشر الوعي التربوي الحديث ، والفكر الثوري التجريبي بين جميع المشتغلين بالتعليم بصفة عامة .

فأسس القباني عام ١٩٤٨ « صحيفة التربية » تصدر عن رابطة الخريجين ، ويقوم رئيس الرابطة الأستاذ القباني برياسة تحريرها ، ويشترك معه في تحريرها والإشراف عليها نخبة من كبار تلاميذه .

ولقد حققت هذه الصحيفة ما أراد لها مؤسسها ، فهي منذ ذلك التاريخ الى اليوم قد قطعت ستة عشر عاما تحمل لواء التربية الحديثة المتطورة ، تنشر البحوث ، وتجدد الفكر ، وتوائم مع فلسفة المجتمع الاشتراكي الجديد فلسفة الفكر التربوي ، وقواعد التخطيط التعليمي ، وتعمل جاهدة على فعالية الحركة داخل عقول المعلمين والمربين ، ليطوروا من مثلهم وقيمهم ، فينشئوا جيل هذه الأمة وفق روح الاشتراكية العربية .

ولقد استمر القباني رئيسا للرابطة منذ انشائها عام ١٩٤٣ حتى عام ١٩٥٣ فترك رياستها الفعلية ، ولكنه بقي رئيسا فخريا لها حتى لقي ربه في سبتمبر عام ١٩٦٣ . كما تولى رياسة تحرير الصحيفة منذ أول صدورها عام ١٩٤٨ حتى عام ١٩٥٣ كذلك .. وخلال هذه الفترة تسير الرابطة وصحيفتها في نمو مطرد .

لقد كان أعضاء الرابطة حين انشئت لا يتجاوزون بضع عشرات ، أما اليوم فهم يكادون يبلغون أربعة عشر ألفا من خريجي معاهد وكليات التربية المنبثين في أنحاء العالم العربي من الخليج الى المحيط .. وكذا قراء الصحيفة ، فقد كانوا لا يتجاوزون بضع مئات . أما اليوم فهي بضعة ألوف ، وأصبحت تقرأ في كثير من البلدان العربية تنشر فيها فلسفة مؤسسها التربوية .. وبلغ أثر أعضاء الرابطة وصحيفتها بعيدا فعلا في تنشئة أجيال الأمة العربية الصاعدة .

وكان ذلك ثمار جهود هذا الرجل الذي وضع أسسها ، وثبت أقدامها وسار بها على طريق الهدف عشرة أعوام كاملة .. وحين ترك رياستها لم

بنا عنها برعايته وتوجيهه - فعندما اعتزم ترك رئاسة الرابطة اوصى بمبدأ هام : مبدأ الثورى ، وعدم البت في مهام الامور دون الرجوع الى : راي الخريجين ، ومجلس ادارة الرابطة ، وثلاثة من كبار تلاميذه ، ولقد عملت على هدى من توجيه استاذنا العالم .. استشيرته ، وارجع الى زملائي ، والى مجلس الادارة في كل امر من امور الرابطة ، وسرت على هذا النهج الديموقراطى ، ومبدأ القيادة الجماعية ، فكانت ثمار هذا الغرس الذى وضعه يديه ، ما هو كائن اليوم من تيار تربوى ثورى جارف يسهم اسهاما فعالا في تغير معالم حياة اليوم .

لقد كان القباتى ثوريا في فكره التربوى ، شعبيا في فلسفته التعليمية تجريبيا في طريقته العلمية .. ومن ثم فقد كان وزيرا للتربية والتعليم في ادل وزارة للثورة ، فوضبع في مدته أسس التربية الثورية في مجال التطبيق .

والرابطة اعترافا منها بفضله قرر مجلس ادارتها تخصيص منحة سنوية باسمه على تعطى لاحد المتفوقين من خريجي كلية التربية . فهاتان المؤسستان (كلية التربية - ورابطة الخريجين) ثمار جهده ، واثر عمله وكفاحه ، وعن طريقهما خدم وطنه ، وترك اثرا باقيا على الزمان .

القبايى كوزير للتربية والتعليم

للاستاذ محمد سليمان شعلان

مدير عام مكتب الخدمات الثقافية

برئاسة الجمهورية

الحديث عن استاذى العظيم الراحل السيد / استماعيل مخمودة اتقبايى كوزير للتربية والتعليم حديث يطول فيه الكلام . ولذلك اجدنى فى حيرة امام محاولة تجميعه وابرازه ، اذ بالرغم من ان الفترة التى تولى استاذنا المفقور له فيها منصب الوزير لم تزد على السبعة عشر شهرا (ما بين صيف سنة ١٩٥٢ الى شتاء سنة ١٩٥٤) الا ان اعماله وخدماته التعليمية فيها ، كما تشهد بها الوثائق التربوية المحفوظة فى سجلات الوزارة كانت تحتاج بالقياس الى سوابق عهود الاصلاح التى شهدتها وزارة المعارف الى اكثر من عشر سنوات ، وقد يعجب بغض القراء كيف استطاع استاذنا الراحل تنفيذ هذه الاعمال وتلك الخدمات فى خلال هذه الفترة القصيرة . والحق يقال ان الاستاذ القبايى منذ كان ، وهو يعمل مدرسا فى مدرسة المعلمين العليا فى فجر حياته العملية وخلال المناصب الاخرى التى استندت اليه الى ان ولى امور التعليم كوزير للمعارف فى سنة ١٩٥٢ ، كان يخطط لسياسة التربية والتعليم فى مصر ، يدرس مشكلاتها ويعقد المؤتمرات التربوية الواحد تلو الآخر لمناقشة مسائل وموضوعات التعليم المختلفة . وقد خرج من كل ذلك بخطوط واضحة تحدد الفلسفة التعليمية التى يجب ان تتجه اليها سياسة التربية والتعليم فى تنشئة اجيالنا فى مراحل التعليم المختلفة ابتداء من مرحلة التعليم الابتدائى حتى مرحلة التعليم العالى والجامعى . ولا يخالج الانسان الشك فى انه كان طوال هذه المرحلة الطويلة من العمل والتفكير المتواصل فى امور التعليم ووسائل اصلاحه ، كان يتوقع ، شأنه فى ذلك شأن المصلحين والرواد من اصحاب الفكر واهل الفلسفة ، ان الفجر لا بد وان ينثر نوره على الظلام ، وان امور التربية والتعليم سوف تتجمع خطوطها فى يده يوما ما ، فما ان ولى امور الوزارة حتى عكف على اصلاح شئون التعليم التى باتت البلاد ترتقبه فترة طويلة من الزمن ، فكانت ثورته التعليمية التى شاء لها حسن الطالع ان تأتى مع مولد ثورة الجيش والشعب على الاوضاع الفاسدة فى المجتمع المصرى . فاسرع استاذنا الكبير فى اخراج

التشريعات التعليمية التي تحدد الاطار التعليمى فى جمهوريتنا الجديدة وارساء قواعده على اسس متينة تبدا باصلاح وتطوير قاعدته الشعبية ، وجعل التعليم حقا للجميع تتكافأ فيه الفرص امام ابناء المواطنين جميعا بغض النظر عن طبقية او جاه او غنى او فقر ، وبهذا وضع الراحل الكريم الاساس القوى السليم لديمقراطية التعليم .

وكان الفقيد الكبير يؤمن ايمانا عميقا بأن الاصلاح الجذرى لشئون التعليم لا يقف عند حد استصدار التشريعات ، بل لابد للاداة البشرية القائمة على التنفيذ من أن تتطور مفاهيمها هى الاخرى بالنسبة لماهية هذا الاصلاح الثورى وضرورته ووسائله حتى يتجاوب التنفيذ مع التشريع ويستهدف تحقيق فلسفته ، فبدأ يعقد الاجتماعات مع المسئولين فى ادارات الوزارة من مديرين ومديرين مساعدين ومفتشين اوائل لمناقشة ومدارسة وسائل تطبيق التشريعات التعليمية ورسم خطط تنفيذها .
والحق يقال أن وزارة المعارف قد انقلبت فى هذه الفترة من تاريخها الحاسم الى خلية عاملة نشطة طوال النهار والى ساعات متأخرة من الليل . واذا جاز التشبيه فى هذا المجال فانى لن أعدو الحقيقة اذا قلت أن وزارة المعارف قد تحولت الى مدرسة عاشت فى ثورة فكرية خلال السبعة عشر شهرا التى تولى فيها الفقيد أمور التربية والتعليم . وكان الجميع ينظرون الى هذا المصلح العظيم على أنه استاذ ورائد وصاحب مدرسة فكرية يسعى كل واحد منهم الى الارتشاف من منهجها .

وقد امتدت ثورة الفقيد فى اصلاح شئون التعليم فشملت تطوير المناهج الدراسية فى جميع مراحل التعليم . ولاول مرة فى تاريخ المناهج التعليمية تصدر بتوجيهات فنية توضح للمدرسى المواد الدراسية المختلفة افضل أساليب التدريس وكيفية معالجتها مستهدفة فى ذلك معاونة المدرس على الارتفاع بمستوى الاداء التعليمى من ناحية وتيسير التحصيل الدراسى للطلاب من ناحية اخرى . وتبع تطوير المناهج تطوير فى تأليف الكتب الدراسية والوسائل التى كانت تتبع فى تقريرها والابتعاد بها عن الاحتكار سواء من جانب المؤلف او الناشر ، وبذلك انفسح المجال امام المجتهدين من المدرسين والعلمين من المساهمة الفعالة فى تطوير التعليم واصلاحه .

اما التفتيش الفنى ، واعداد المعلم وتدريبه وهو فى الخدمة ، فقد اولاهما الفقيد العظيم اكير عناية ، فطور مفهوم التفتيش الفنى وجعل هدفه معاونة المعلم على تحسين عمليتى التعليم والتعلم ، وتبصيره باحدث الاتجاهات سواء فى المادة او الطريقة ، وخرج بالتفتيش عن مفهومه القديم التقليدى من أنه تصيد للاخطاء او اظهار لسلطة المفتش على المعلم . وفى

مجال اعداد المعلم وتدريبه اتسع المجال أمام الارتفاع بمستوى الاعداد والتدريب مستوى في ذلك اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية او للمراحل التعليمية الاخرى فعنيت معاهد ودور اعداد المعلمين باختيار طلابها وطورت مناهجها وارتفع مستوى هيئات التدريس بها .

هذه بعض صور سريعة لنواحي الاصلاحات التعليمية التي شغل بها الفقيد أثناء تولية منصب الوزير ، أما عن صفاته وخصائصه الشخصية كإنسان ومرب فالكثيرون ممن احتكوا أو اتصلوا به يعرفون عنه أنه إنسان بالمعنى الكبير لهذه الكلمة يحترم رأى الآخرين ويستمع إليهم مهما كبر أو صغر شأنهم ، كان يستمع الى رأى المدير الفنى والى رأى رجل الشارع — بل كثيرا ما كان — أثناء زيارته للمدارس فى الاقاليم — يستوقف الاباء وأولياء الامور والطلبة ليسألهم عن رأيهم فى التعليم وما يقابل أبناءهم من صعوبات . والحق يقال أن كثيرا من التشريعات التعليمية والقرارات الوزارية التى صدرت فى عهده كانت تخرج لتسد حاجة أو رغبة اولتحقق فكرة مقبولة قد ابداهها بعض هؤلاء .

وكان رحمه الله يؤمن كإنسان وكمرب بأن لكل شخص ناحية امتياز معينة يمكن الاستفادة منها ، وعلى هذا الاساس كان يحسن استغلال قدرات واستعدادات كل فرد ، كما كان يقدر له ناحية امتيازه الامر الذى جعل من كل من عمل معه أن يعتز بنفسه ويشعر بأدميته وإنسانيته ، كما كان رحمه الله يكره النفاق والمنافقين ، ويحترم اصحاب الراى ويقدر شخصياتهم حتى ولو كانوا من غير اهل شيعته .

وتميز استاذنا العظيم بالشدة فى الحق فكانت لاثنيه فيه وساطة كبير أو قريب أو صديق . لقد شاهدت فيه أمثلة مختلفة على وقوفه الى جانب الحق دائما ومناصرته لصاحبه حتى ولو أدى ذلك الى التضحية بأعز شىء . ولقد عرف عنه اصداؤه واعدائه ذلك مما جعل الاصدقاء يكفون عن الرجاء أو التشفع لديه خشية الصد أو الرفض ومما جعل الاعداء فى نفس الوقت ، يطمئنون الى عدالة تصرفه فى القضايا المعروضة عليه . وهكذا انصرف جميع العاملين فى قطاع التربية والتعليم فى عهده الى أداء اعمالهم وتحمل مسئولياتهم مطمئنين الى وصول الحق لاصحابه دون ما وساطة أو رجاء غير الاخلاص فى العمل .

ومن الصفات الاخرى التى اشتهر بها استاذنا الكبير كوزير للتربية والتعليم الدقة والموضوعية فى دراسة الامور فكان رحمه الله يقضى الساعات الطوال دون ما ملل يقرأ ملفا لموضوع معروض عليه باحثا وراء الحقيقة يستهديها ويتبينها لا يعبا فى سبيل ذلك بجهد يبذله أو بوقت

بصرفه . وكان رحمه الله يتنهد براحه ورضي عندما يصل إلى قرار يرفع
به ظلامه عن مظلوم أو يرد به حقاً لصاحب حق .

هذا عرض سريع لبعض من كثير من جوائز شخصية واتجاهات الفقيه
الراحل أردت أن أسجلها في سجل تاريخه الحافل بجيل الاعمال للذكرى
والهداية ، ان الذكرى تنفع المؤمنين .

إسماعيل القباني

رئيس التعليم الريفي

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

خبير التخطيط بوزارة التعليم العالي

تعددت جوانب شخصية الربى الجليل اسماعيل القباني فحضر بينهم كثير في نواحي مختلفة ومشكلات متعددة من النظام التعليمي في مصر وكان للتعليم الريفي نصيب وافر من تفكيره وجهوده ومشروعاته سواء كان عند تقلده نظارة المدارس التجريبية ، وعند عمادته لمعهد التربية للمعلمين أو عندما كان مستشارا فنيا لوزارة المعارف العمومية أو عندما كان وزيرا لها حاملا لواء التربية السليمة .

وكان القباني يؤمن ايمانا راسخا بأهمية التعليم الريفي وامكانياته في النهوض بالريف المصري . فكان ينادي بأن التربية في الريف هي عملية تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية ، وأن التعليم الريفي الحقيقي هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم ، وأن الهدف الاساسي للتعليم في ريف مصر هو تطوير المجتمع الريفي والنهوض به الى مستوى اقتصادي وصحي واجتماعي أفضل ، وجدد أسلوب التعليم في الريف واضحا في أن يكون عن طريق التعلم بالعمل ومواجهة مشكلات الريف اليومية مواجهة صريحة أي بالخبرة الواقعية المباشرة .

وكان ينادي بأنه لا مكان للتعليم النظري الشكلي المنعزل عن حياة الريف ومشكلاته ، وأن الطاقة الكامنة في التعليم لو استخدمت الى أقصى حدودها لحدثت تغيرا اجتماعيا ملحوظا نحو التقدم والرفاهية ، وكان ينبه باستمرار الى أنه من الضروري أن يبنى التعليم الريفي على الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والانتاج والتطلع الى مستقبل أفضل ، وبغير التغير الذي ينبع من الداخل لا يكون للتقدم والإصلاح في الريف صدى في نفوس طلبة المدارس الريفية أو في نفوس سكان الريف عامة .

وكان حبه للريف نابعا من أهمية الريف المصري وعظم مشكلاته وعظم امكانياته أيضا ممثلا في أهله ومؤسساته ، وأهل الريف يكونون ما يقارب ثلاثة أرباع سكان الأمة أي كما كان يقول دائما أنهم العمود الفقري لها ، وهم الذين يقومون بالزراعة التي تعتبر دعامة الاقتصاد القومي باعتبار الدخل الناتج منها يزيد على ٣٠ ٪ من جملة الدخل القومي ، ويوجد بالريف ما يزيد على ستة آلاف وخمسمائة مدرسة ابتدائية يمكن أن تكون مراكز اشباع تكون ما يزيد على ثلاثة أرباع مدارس الأمة وتضم بين فصولها

ما يزيد على مليونين من التلاميذ والتلميذات وهم يكونون بدورهم حوالى ثلثى تلاميذ الامة وما يزيد على ٥٥ ألف معلم ومعلمة يعملون في الريف ويكونون ما يزيد على ٥٥ ٪ من المعلمين والمعلمات ، ويوجد ايضا بالريف ما يزيد على ١٧٠ مركزا اجتماعيا ريفيا ، وما يزيد على ١٤٠٠ جمعية تعاونية ريفية ، وما يزيد على ٢٥٠ وحدة مجمعة ريفية وكان ينادى بأنه اذا ما استخدمت هذه الامكانيات الهائلة على أساس من التنسيق ووحدة الغرض امكن للتعليم الريفي أن يساهم مساهمة جدية في حل مشكلات الريف الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

وكان ينادى بأن حالة الريف تدعو الى مزيد من العناية والاهتمام ، نظرا لتخلفه وجموده بسبب ما توارثه خلال القرون الطويلة الماضية ، نتيجة لعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية ولقد أدى ذلك الى تأخره ، وهجرة أهله الى المدينة . ونظرا لعظم مشكلات الريف اتجهت الدولة الى اصلاحه اصلاحا شاملا ، يستهدف استغلال جميع امكانياته المادية والاجتماعية والبشرية لتحقيق الارتفاع بمستواه فيلحق ركب الحضارة ، ويؤدي الى استقرار المواطن الريفي واسعاده ، والارتفاع بمستواه ، وتشجيعه على الانتاج ، ويتمثل اهتمام الدولة بالريف في قوانين الاصلاح الزراعي ومشروعات الري والصرف وادخال المياه النقية ، والرعاية الصحية ، ومشروعات السد العالي والوادي الجديد ، فضلا عن نشر الجمعيات التعاونية الزراعية والوحدات المجمع . الخ ، وقد صحت النهضة الحديثة في الجمهورية العربية المتحدة حركة نشر التعليم التي ما لبثت أن غزت الريف في صورة مدراس مختلفة المستويات وأصبحت الآمال معلقة على أن التعليم سيكون أداة فعالة في اصلاح الريف وأنه بمايئه في نفوس القرويين من العلم والمعرفة والمهارة سيؤدي الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم وما لبث النقد أن وجه الى هذا النوع من التعليم وأدرك الكثيرون من المربين والمصلحين أنه بصورته الحالية لا يمكن أن يحقق الأهداف المعقودة عليه في النهضة الحاضرة فهو من جهة لا يفيد سكان الريف فائدة ملموسة في شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم كما أنه من جهة أخرى قد يشغلهم عن أمورهم اليومية التي ألغوها وكان من البديهي أن اتجهت الأفكار الى ايجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدي رسالة النهوض والرفق والاصلاح فيه .

وقد ترجمت فلسفة اسماعيل القباني في التعليم الريفي في مشروعين هامين كان ولا يزال لهما فضل كبير في ارساء قواعد النهضة التعليمية في الريف .

الاول : انشاء المدارس الاولى الريفية - اذ انه ابان عمادته لمعهد التربية للمعلمين بالاورمان وعند وجوده مستشارا فنيا لوزارة المعارف العمومية وبجهوده الدائبة أدى ذلك الى أن أعلنت الوزارة في الخمسينيات أنها تنوى أن تتجه بالتعليم الاولى وجهة عملية غايتها ترغيب النشء في العمل وطلب الرزق من خيرات الارض في القرى ومن عمل اليدنين في

المصانع بالمدن وبذلك يمكن أن يستكمل النشء ثقافتهم في حدود بيئاتهم فلا يصرفهم التعليم عن كسب أوقاتهم من طرق آباءهم وأجدادهم .

وتحقيقا لهذا الغرض قررت الوزارة انشاء مدارس أولية ريفية بتلقى الاطفال فيها منذ السنة الأولى التعليم الزراعي والصناعات الزراعية الى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الأولية مع العناية برفع مستواهم الصحي وتقوية ابدانهم وقد انشئت ٣٥ مدرسة من هذا النوع في العام الدراسي ١٩٤٤ / ٤٣ وزودت كل مدرسة بقطعة أرض صغيرة للأعمال الزراعية ، وبما يتيسر من الخامات وادوات الزراعة والصناعة ، وانشئت بها حظائر للدواجن ، وعين لكل مدرسة معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعة المتوسطة ، ومعلم للصناعة ، كما عين لأكثر هذه المدارس زائرات صحيات .

وفي العام الدراسي ١٩٤٥ / ٤٤ انشئت ٤٣ مدرسة أخرى من هذا النوع ، وقد احتفظت الوزارة بهذه المدارس هذا العام على سبيل التجربة فيما عدا اثنين حولتا الى مدرستين ابتدائيتين .

وقد سبق انشاء المدارس الأولية الريفية ان قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية في عام ١٩٤١ (*) () وقد كان القباني عضوا بارزا في كل من الجمعيتين) يبحث موضوع مدرسة القرية وانشئت مدرسة بقرية المنايل ووضعت لهذه المدرسة مناهج تستمد اصولها من القرية وحقوقها وحرفها وحاجاتها وحالتها الصحية ولم يكن عمل هذه المدرسة مقصورا على خدمة الصغار وانما شمل الكبار أيضا . وقد ألحقت بهذه المدرسة مزرعة صغيرة كما انشئت بها ورش للنسيج والسجاد والكليم والجلود والصناعات الريفية وهذه كلها يستفيد منها الصغار والكبار ، ومما لا شك فيه أن نجاح هذه التجربة لفت نظر الوزارة فانشأت المدارس الريفية المنوه عنها سابقا .

ولكن الوزارة بعد عام ١٩٤٤ - ١٩٤٥ تمهلت في التوسع في انشاء هذه المدارس ثم عدلت عن هذه الفكرة بعد ان ثبت لها أن النهوض بهذا النوع من التعليم يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره برسأله وتحمسه لها ومن هنا جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية في عام ١٩٤٧ - ١٩٤٨ .

وهنا يأتي دور المشروع الثاني الذي يرتبط اسم الفقيه الكبير اسماعيل القباني به ، فعندما ظهرت الحاجة الى المعلم الريفي المصلح نشأت فكرة مدرسة المعلمين الريفية لتخريج هذا النوع من المعلمين وقد سبق انشاء أول مدرسة للمعلمين الريفية في مصر ان قامت جماعة الرواد التي كان الفقيه اسماعيل القباني وزميله الفقيه محمد قواد جلال عضوين فيها وقامت الجماعة في المعسكر الصيفي عام ١٩٤٦ الذي درجت على

(*) شارك في هذا المشروع السادة : علي ماهر ، محمد العشماوي ، محمد فريد ابو حديد محمد عبد الواحد خلاف ، احمد عبد السلام الكرداني ، يعقوب فام الخ .

اقامته في كل عام ياخذون موضوعات مشكلات الريف المصري للدراسة والبحث .

وقد درجت الجماعة على اقامة معسكرات لشباب الجامعة والمعاهد العليا يدرسون فيها المشكلات الاجتماعية على هيئة مؤتمرات دراسية عميقة مستفيضة تحت اشراف وتوجيه رواد من أئمة التربية وقد كان أعضاء اللجنة التعليمية لجماعة الرواد أعضاء في هذا المعسكر وكان يشرف على بحوثهم في هذا المعسكر الرائدان الفقيدان القباني وجلال ، راتفت الآراء على وضع التحديات الآتية أمام اللجنة .

١ - ما الذي يجب ان يكون عليه التعليم الريفي لكي يكون عاملاً فعالاً في اصلاح القرية ورفع مستواها ؟

٢ - كيف نصل الى اصلاح القرية عن طريق التعليم ؟

٣ - وناقشت اللجنة التعليم والحياة والاصلاح والعوامل المحلية في الريف ؟ وتهيئة الجو للاصلاح الريفي ؟ ونوع المدرسة الريفية وكيف تصبح المدرسة قرية نموذجية مضطرة ؟ وممارسة النشاط والاصلاح في القرية ؟ ... الخ .

وقد رأت اللجنة ان دراسة القرية المصرية ومشكلاتها ، ودور مدرسة المعلمين الريفية بها لا يمكن ان يكون مجدياً الا اذا تمت دراسة ميدانية في هذا الشأن ، واختار الرائدان القباني وجلال ٥ قرى من اقليم الفيوم ميداناً للدراسة والبحث ، وكان للكاتب شرف العمل باللجنة التعليمية لجماعة الرواد في هذا الوقت وكانت هذه اول صلة حقيقية للكاتب بالرائد الربى التقدمي الفكر اسماعيل القباني ، كما عاش الكاتب أيضاً تجربة دراسة قرى الفيوم الخمس مع اخوانه أعضاء اللجنة التعليمية لجماعة الرواد لمدة شهر في صيف عام ١٩٤٧ وتقدمت اللجنة بتقاريرها للرائد الفقيد القباني وكان سرورة بها عظيماً لانها وضعت النقط فوق الحروف وحددت دور مدرسة المعلمين الريفية واضحا في النهوض بالقرية والنهوض بالمدارس الاولى في الريف .

وكانت تقارير الباحثين صدى لما نادى به القباني من أن المكان الذي تنشأ به هذه المدرسة يكون في صميم الريف لينشأ الطلبة في بيئة مماثلة للبيئات التي سيقومون بمباشرة اعمالهم فيها في المستقبل وليلموا الماما كافياً بشئون الريف ويدرسون مشكلاته ، ويحيطوا بحاجيات أهله الدينية والثقافية والاجتماعية والصحية ، ويمكن تزويدهم بالمعلومات والخبرة العملية بشئون الزراعة والصناعات الريفية وقد اختيرت منشأة القناطر الخيرية مقراً لهذه المدرسة وهي وان لم تتوافر فيها جميع الشروط السابقة الا انه روعي قربها من وزارة المعارف ليسهل الاشراف عليها وتوجيه الدراسة فيها الوجهة المطلوبة بوصفها المدرسة الاولى من نوعها التي ستنتسج على منوالها المدارس الاخرى التي تنشأ في المستقبل لتكون في صميم الريف ، وقد انشئت ثاني مدرسة في قرية بني العرب .

وقد تحددت مدة الدراسة بهذه المدرسة ٥ سنوات بعد اتمام شهادة الدراسة بالمدارس الاولى النموذجية وما في مستواها والى ان يأتى الوقت الذى يتخرج فيه هؤلاء تنشأ بالمدرسة فرقة تحضيرية يلتحق بها من انموا الدراسة بالمدارس الاولى الحالية ليتلقوا فيها دراسات ترفعهم الى مستوى خريجى المدارس النموذجية الاولى او الابتدائية .

وقد اشتملت خطة الدراسة على القرآن الكريم والدين ، واللغة العربية (وتشمل الخط العربى) والرياضة ، العلوم العامة ، والصحة والتاريخ والجغرافيا ، والتربية الوطنية والاجتماعية ، والمشروعات ودراسة البيئة ومشكلات المجتمع الريفى ، والزراعة النظرية والعملية ، والصناعات الزراعية ، والاشغال اليدوية والصناعات الريفية ، والرسم ، وأصول التربية وعلم النفس ، والتربية العملية ، والتربية البدنية والموسيقى والاناشيد .

واتجهت الدراسة فى مدرسة المعلمين الريفية بمنشأة القناطر (**) - والتي كان للكاتب شرف معاصرتها من اول نشاطها حتى سفره فى بعثة لامريكا للدراسة الدكتوراه فى نفس الميدان (التعليم الريفى) الى اعداد معلمين للمدارس الاولى يكونون على المام تام وخبرة عملية بالبيئة الريفية المصرية ، وقد اختيرت بحيث تهينى للتلاميذمجتمعا ريفيا صالحا يعيشون فى نطاقه كما يجب ان يعيش الريفيون فيفلحون الارض ويربون الحيوان ويحصلون على منتجاته ويبيعونها ويصنعون ما يصنعه الريفى ويعملون كل ذلك فى مزرعة تدار على اساس اقتصادى تعاونى سليم ، وقد ألحقت بهذه المدرسة مزرعة بما يلزمها من حظائر ومعامل وغيرها ، والتعليم فى هذه المدرسة داخلى وبالمجان .

وقد وضعت الخطة المنوه عنها سابقا بحيث حققت تفهم البيئة التى يعيش فيها الطالب بالشاهدة الفعلية والى الاندماج فى هذه البيئة وخدمتها ، هذا مع ابراز الصلة الوثيقة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى ، فدراسة الصحة ارتبطت بواجبات النظافة العامة ومحاربة الآفات والقيام بأعمال التطهير والمحافظة على الصحة العامة فى المدرسة وملحقاتها ، كما ان دراسة الرياضة ارتبطت بعمليات البيع والشراء اليومية والدائمة بالمزرعة وامساك دفاتر المخزن وحساب الدخل والخرج فى مختلف النواحي وبما يلاحظه الطلبة من تغير فى اثمان السلع المختلفة فى سوق القرية ، واصبحت هذه المدرسة حقلا نموذجيا نمت فيه روح تفهم الريف ومحبته والامتزاج معه وخدمته خدمة ترمى الى اصلاح حاله ورفع شأنه .

وقد كان القبائى يوالى توجيهاته وزياراته لمدرسة المعلمين الريفية ليُنفث فيها من روحه وكان يتعبك دائما باستخدام المدرسة لطريقة

(*) أسس هذه المدرسة الاساتذة خليل كامل ، شفيق احمد ابراهيم ، شوقى سليمان ، عبد الموجود الباجورى ، كاتب المقال .

المشروعات وأن تستمد هذه المشروعات من البيئة الريفية وأن تكون ذات قيمة حقيقية لها فهذا مشروع دراسة مشاكل القرية ، وهذا مشروع مسكن للفلاح وغذائه ومياه الشرب ، وهذا مشروع بناء منزل للفلاح كما هو أى بما فيه من خصائص وعيوب وظيفية ، وذلك بناء مشروع منزل بالحجم الطبيعى تتوافر فيه جميع الشروط الصحية وهذا مشروع مقاومة ديدان اللوز فى محصول القطن بمزرعة المدرسة والمزارع المجاورة وقد تفرع منه مشروع تمثيلية ارشادية عن آفات القطن مثلها التلاميذ على المسرح بالمدرسة وفى دوار العمدة ، وهذا مشروع بناء برج لتربية الحمام وذلك مشروع تكوين جمعية تعاونية بالمدرسة ومشروع استغلال مزرعة المدرسة وإدارتها .

كما كان يتمسك دائما بأن يستخدم المدرسون طريقة الجولات التى يقصد بها الى دراسة ما يحيط بالمدرسة من مظاهر الطبيعة والحياة وكان يضع الطلبة بارشاد أساتذتهم خطة مناسبة لكل جولة قبل تنفيذها ، ويتفقون على المشاكل التى تتطلب البحث والاهتمام ، ويعدون الاسئلة اللازمة ، ويعودون من كل جولة ومذكراتهم حافلة بالملاحظات والاجابات ، وفى معظم الجولات يعود الطلبة ومعهم عينات ونماذج - كعينات التربة وعينات مياه الشرب فى القرية فيقومون بفحصها فى المعمل ، ويجرون عليها التجارب ويقرءون عنها فى المكتبة ، ويحفظون عيناتها بالمتحف . وهذا يعنى أن لكل جولة امتدادا داخل المدرسة .

ويقوم الطلبة فى مزرعة المدرسة باجراء معظم الاعمال الزراعية فى الاحواض المخصصة لهم ، وهم لا يزرعون فحسب بل يجرون تجارب زراعية مختلفة على التسميد والرى ، وأفضل أصناف التقاوى ، وهم يجرون طرق الزراعة الفلاحي والطرق الحديثة ، وتتولى لجنة من الطلبة تسمى لجنة المزرعة مراقبة اعمال المزرعة وإدارتها وتصريف حاصلاتها ، وتدير لجنة أخرى معمل الالبان من حلب للبقرة ووزن اللبن وتسجيل لهذا الوزن وبيعه وعمل الايصالات اللازمة ورضاعة العجول ونظام تغذيتها وقد خدم معمل العلوم المشاكل الزراعية والصحية والعلمية وتمرن الطلبة على تسجيل الارصاد الجوية من حرارة ورطوبة وضغط ، ودراسة حشرات المزرعة والحشرات الصحية الضارة ، ويدرس الطلبة مشكلات الريف من مستويات المعيشة والاجور واستغلال وقت الفراغ ، ومشكلة الامية فى الريف ، كما يقوم الطلبة بالصناعات الريفية من ضرب للطوب الأخضر الى عمل الاثاث ، والادوات المعدنية ، والحصر والسجاد والاكلمة باستخدام الخامات المحلية وتحسين طرق الصناعات والشكل من الوجهة الوظيفية .

ولهذا فان فضل اعداد المعلم الريفى الذى لا تقتصر مهمته على التدريس بل عمل مدرسا وباحثا ومصلحا فى قريته ، وفضل انتشار المدارس الاولى الريفية فى ريفنا المصرى . . كل هذا يرجع اول ما يرجع الى رائد كبير من رواد التعليم الريفى وبطل من أبطال التربية الحديثة السليمة الا وهو اسماعيل القباني .

رحمه الله رحمة واسعة ، وجزاه خير الجزاء على ما قدم لبلاده من

فكره وقلبه ودمه وعقله وما وهب البلاد من مشروعات لا زالت حية تحمل
اسمه وتجعل عارفيه ومريديه يرددون ذكره بالخير .

وقد اراد الخير في حياته مما جعله ينعم بالرحمة والذكر الحسن في
مماته إلا ان شعلة التربية السليمة التي نادى بها القباني وكرس نفسه لها
لا زالت مضيئة يحملها من بعده تلاميذه المخلصون وفاء لذكرى عطرة
وحياة منتجة ومبادئ عملية ومثالية .

وعلى الله قصد السبيل ..

* * *

تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية

للاستاذ محمد علي حافظ
نائب وزير التربية والتعليم

تكون المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية المتحدة الخطوط النهائية من التعليم العام . وهي تتناول التلميذ في فترة من أخطر فترات نموه ، اذ انها تبدأ من سن الخامسة عشرة الى سن الثامنة عشرة على اقل تقدير ، وهي تلك الفترة التي تتميز بمظاهر خاصة في النمو الجسمي والعقلي والوجداني وتتطلب الحرص في العناية والرعاية .

والمدرسة الثانوية في جمهوريتنا ليست جديدة على المجتمع فهي اول تعليم عام رسمي ظهر فيه . اذ ان نشأتها سبقت التعليم الابتدائي الرسمي وكان يطلق عليها اسم المدرسة التجهيزية على اعتبار انها تجهز التلميذ للالتحاق بالتعليم العالي الذي كان هو مصب التعليم كله ، وعلى اعتبار ان هدف التعليم حينذاك كان توفير الموظفين وتوفير الفنيين لخدمة الجيش .

غير ان نمو الوعي التربوي قد غير من معالم تلك الاهداف القديمة شيئاً فشيئاً الى ان اتجه بها نحو اعداد المواطن الصالح القادر على خدمة نفسه ووطنه ، ولقد أكد الميثاق الوطني هذا الاتجاه الجديد الذي نشأ في وضعنا الراهن عندما قال :

ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة بل اصبح هدفه تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة بما يتلاءم ونهضتنا الاشتراكية الجديدة . . بما يتلاءم ونهضتنا الاقتصادية المرتقبة . . بما يتلاءم واملنا الجديد في المستقبل »

اهداف المرحلة الثانوية في عهد الثورة :

عندما قامت ثورتنا المباركة واعلنت اهدافها القومية الكبرى في المبادئ الستة شرعت وزارة التربية والتعليم من فورها في رسم سياسة تعليمية تتواءم وفلسفة الثورة وفي ترجمتها الى اهداف تربوية وتعليمية كان من نصيب المرحلة الثانوية منها الاهداف التالية :

● ضرورة تكامل اعداد الطلاب في نواحي النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والوجداني .

● اعداد الطلاب للحياة العملية عن طريق تعريفهم بميادين العمل المختلفة في المجتمع وما فيها من فرص متاحة لهم ، وعن طريق افساح المجال امامهم للتثقيف المهني واكسابهم المهارات اللازمة لتلك المجالات

والمناسبة وقدراتهم فضلا عن تمكينهم من التعرف على الشئون الاقتصادية والالام بأنواع الخامات والسلع الجديدة في بيئتهم وفي غيرها من البيئات مع الوقوف على كيفية الحصول عليها والانتفاع بها.

● الاستمرار في الاعداد القومي الوطني للتلاميذ بعد المرحلتين الاعدادية والابتدائية .

● اعداد الطلاب للحياة في مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني .

● مساهمة الطلاب في الخدمات العامة للمجتمع .

وعن طريق هذه الاهداف يصبح خريج المدرسة الثانوية مواطنا مستنيرا يستطيع أن يشق طريقه في الحياة العملية بنجاح وينهض بمسئوليته الفردية والاجتماعية في مجتمعه ، كما يستطيع أن يواصل التعليم في المرحلة التالية اذا كانت امكانياته وظروفه واستعداداته تمكنه من ذلك .

تطوير نظم التعليم بالمرحلة الثانوية في عهد الثورة :

وتحقيقا للاهداف التي رسمتها ثورتنا البناء لهذه المرحلة كان لابد من تطوير المدرسة الثانوية ومن أجل هذا عدلت الوزارة من نظم التعليم وخططه وبرامجه وطورتها بحيث :

● عدت مرحلة قائمة بذاتها مدتها ثلاث سنوات يسبقها تعليم اعدادي مدته ثلاث سنوات أيضا

وبذلك أصبحت مدة الدراسة في الفترة ما بين التعليم الابتدائي والتعليم العالي ست سنوات بزيادة سنة في التعليم العام عما كانت عليه الحال قبل الثورة .

● اعتبرت الدراسة بهذه المرحلة منتهية بالنسبة لكثير من أبنائها ، وشأنها في ذلك شأن سائر المراحل التعليمية الأخرى ، ولذلك تعنى بتنشئة تلاميذها لمواجهة الحياة العملية في حالة عدم استطاعتهم مواصلة تعليمهم العالي .

● نظمت الدراسة بالمرحلة الثانوية بحيث توزع بين مدارس للتعليم العام الاكاديمي ومدارس أخرى للتعليم الفني ، وخصص لكل من النوعين من المدارس مدة قدرها ثلاث سنوات تبدأ بعد الحصول على شهادة الدراسة الاعدادية .

وبذلك أصبح التعليمان العام والفني في مستوى واحد الامر الذي غير نظرة المجتمع الى التعليم الفني ورفع من شأنه وجعل الشباب يؤمن بأن : العمل شرف ، والعمل حق ، والعمل واجب ، والعمل حياة . وان العمل الانساني هو المفتاح الوحيد للتقدم .

« ان طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للامن غير العمل الانساني »

● وتأكيدا لهذه الاتجاهات الجديدة عنيت المرحلة الثانوية على اختلاف الدراسات بها باحترام العمل اليدوى فادخلت الكثير من الدراسات العملية فى خططها وبرامجها كما عنى فى برامج هذه الدراسات بمجالات النشاط الحر خارج نطاق الخطة . . فى الجمعيات والاندية الدراسية وغيرها .

● هذا ولا يفوتنا أن نذكر فى هذا المجال ما تحاوله الوزارة من مزج الدراسات الفنية والمهنية بالدراسات الثقافية فى التعليم الثانوى أيضا كما فعلت فى التعليم الاعدادى فهى تجرب الآن برامج من هذا النوع فى بعض مدارس التعليم الثانوى أملا فى الوصول الى نوع من المدارس والدراسات يقترب فيها التعليم الفنى من التعليم العام بالشكل الذى يرفع من شأن التعليمين معا ويوفر لهما الامكانيات المرجوة من تدريسهما .

● كذلك يسر التعليم بهذه المرحلة بحيث يصبح فى متناول كل قادر على مواصلته لا فرق بين غنى وفقير وأصبحت فرص التعليم فى هذه المرحلة شأنها شأن المراحل الاخرى فى عهدنا الثورى الجديد - متكافئة فالتعليم فيها بالمجان ، وهو معفى من جميع الرسوم تطبيقا للنظام الاشتراكى الجديد ، وهكذا فتحت ابواب التعليم بجميع مدارس المرحلة الثانوية أمام الجميع مادام لديهم الاستعداد لمواصلة الدراسة بنجاح .

● أما من حيث نظام التعليم فى هذه المرحلة وخطته فقد تطورت أيضا بحيث جعلت الدراسة بالمدارس العامة مشتركة لجميع التلاميذ فى الفرقة الاولى ، وموزعه بين شعبتين : الادبية والعلمية فى الفرقتين النهائيتين .

● أما فى التعليم الفنى فقد روعى فيه طبيعة الدراسة الفنية الزراعية كانت أم تجارية أم صناعية كما روعى أيضا زيادة شعب التخصص وتنوعها وتعددتها وفقا لحاجيات التصنيع والمطالب الجديدة فى المجتمع

● ومن حيث المناهج فقد رسمت بحيث تزود التلميذ بقدر كاف من :

أ - الدراسات الثقافية للاعداد للمواطنة الصالحة ، وقدمت هذه الدراسات فى المدرسة الثانوية العامة والفنية على حد سواء .

ب - الدراسات العملية التى تزود التلميذ ببعض الخبرات والمهارات التى تؤهله للتخصص العملى والتى يستطيع عن طريقها مواجهة حياته العملية فى يسر وسهولة . على أن مستوى هذه الدراسات ودرجة التخصص فيها تختلف باختلاف طبيعة المدرسة اكايدمية كانت أم فنية .

ج - هذا بالإضافة الى التربية الصحية والرياضية والاجتماعية التي تعني بها جميع مدارس المرحلة الثانوية على اختلاف انواعها بجانب الانشطة الحرة التي تتمتع بها الحياة المدرسية الآن .

● كذلك عملت الوزارة في عهد الثورة على تطوير الكتب المدرسية اللازمة للمرحلة الثانوية فوضعت لها المواصفات الكفيلة بجعلها مشوقة قادرة على أداء رسالتها على خير وجه وعلى تشجيع الطالب على القراءة والاقبال عليها .

ما استحدثته الثورة في خطط ومناهج التعليم الثانوى :

ولم تقتصر يد التطوير على تغيير ملامح نظام التعليم بالمرحلة الثانوية فليس هذا وحده كفيل بتحقيق اهدافنا التعليمية الجديدة ، وانما كانت الخطط والمناهج كما ذكرنا ميدانا هاما للتطوير فعن طريقها نستطيع تزويد التلميذ بالخبرات وفتح ابواب المعرفة امامه واثاحة الفرص له للكشف عن المعلومات الكفيلة بجعله مواطنا صالحا تفخر الثورة بتنشئته .

فى مجال التعليم الثانوى العام طورت المناهج بحيث :

زادت العناية بمناهج العلوم باعتبارها من مستلزمات العصر الحاضر وادخلت عليها تعديلات وزيادات تطلبها الكشوف والاختراعات الحديثة واضيفت مواد جديدة كالجيولوجيا .

● واقتضت العناية بمادة الرياضيات « بقسم العلوم » ادخال موضوعات جديدة من شأنها تنمية القدرات الرياضية واكساب الطلاب مهارات فيها تعينهم في مستقبل حياتهم العملية .

● واضيف الى مناهج التربية الفنية في هذه المرحلة موضوع التذوق وتاريخ الفن .

● العناية باللغات الاجنبية والترجمة . اذ بعد ان كانت اللغات الاجنبية في المرحلة الثانوية مقصورة على اللغتين الانجليزية والفرنسية فقد ادخلت عليها اللغتان الالمانية والايطالية ايضا وذلك امتدادا للتعديل الذى تم في المدرسة الاعدادية .

● وفي المواد الاجتماعية ادخلت مادة المجتمع العربى التي تضمنت دراسة الميثاق الوطنى ودراسة اهداف الاتحاد الاشتراكى العربى ونظماته المختلفة كما ادخلت مادة الاقتصاد لتمكين الطلاب من متابعة البحوث الاقتصادية .

● كذلك عنت المدرسة بالدراسات العملية والثقافية المهنية كمادة في الخطة بقصد تهيئة التلاميذ للحياة العملية الناجحة .

أما خطط المدارس الفنية فقد زوى فيها :

● أرجاء بدء التخصص الى هذه المرحلة نظرا لتكامل نضج التلميذ فيها وتكشف ميوله واستعداداته عما هو الحال في المرحلة الإعدادية

● زيادة العناية ببرامج التدريب العملى فى الورش والمؤسسات بل وفى ميادين العمل ذاته ولا ننسى أن نذكر هنا ما اتجهت الوزارة الى تنفيذه هذا العام من أجل النهوض بالتدريبات العملية فأتاحت لطلاب الفرق النهائية من التعليم الصناعى اتمام تدريباتهم العملية بمشروع السد العالى وغيره من المنشآت .

● العناية بتدريس اللغات الأجنبية كما راعت الخطط أن تشتمل على مقادير متوازنة من الثقافة العامة كاللغة القسومية والتربية الدينية والعلوم والمواد الاجتماعية والمجتمع العربى . هذا الى جانب العناية بالثقافات الفنية فى ميادين التخصص الزراعى أو الصناعى أو التجارى

● اضافة موارد جديدة لم تكن تدرس من قبل فى التعليم الفنى مثل مادة الاسعافات الأولية والصحية المهنية وقوانين العمل .

● هذا ولا ننسى أن نذكر أن ثمت شعب جديدة قد انشأتها الثورة فى التعليم الفنى وخاصة التعليم الصناعى لم تكن موجودة من قبل مثل شعبة اللاسلكى والالكترونيات والتجميل والخزف والتبريد وغير ذلك هذا خلاف ما انشأته من مدارس ثانوية فنية للبنات لم تكن موجودة من قبل كما سبق الذكر . كما أعيد بناء مناهج المواد المختلفة على أساس : تحديد الاهداف العامة والخاصة لكل مادة مع تأكيد الاتجاهات الآتية :

أ - اعتزاز التلميذ بلغته العربية وبالقومىة العربية وبالمبادئ الاجتماعية والروحية العربية الخالدة .

ب - ادراك التلميذ لطبيعة النظام الاشتراكى الديمقراطى العربى واسسه ومقوماته .

ج - فهم التلميذ بناء الوطن العربى ومقومات وحدته .

د - المام التلميذ الماما عاما بالاحوال العالمية والمنظمات والمؤسسات الدولية والتيارات الفكرية المعاصرة وعلاقة وطنه العربى بهذه الامور .

هـ - نمو احترام التلميذ للعمل اليدوى والانتاج واثريهما فى رفع مستوى المعيشة .

و - نمو قدرة التلميذ على التفكير العملى والنظام فى كل ما يمارسه وما يقوم به من عمل أو نشاط .

ومما يجدر الاشارة اليه قبل ان نترك مجال الحديث عن جهود الوزارة في تطوير التعليم الثانوى بانواعه المختلفة ، وان الاجهزة المعنية بالامر في الوزارة قد لجأت قبل وضع الخطط والمناهج الى دراسة محاضر جلسات التطوير الجامعى ومحاضر لجان التنمية القومية كما قامت بالدراسات المقارنة فيما هو حادث بالمدارس الثانوية في الدول المتقدمة وذلك بقصد الاستنارة بجهودها وآرائها .

التعليم النسوى :

ولم تنس الوزارة ان تطور التعليم النسوى للبنات فى المرحلة الثانوية حيث كانت لهن مدارس خاصة تعرف باسم المدارس الثانوية النسوية فرأت انها لم تعد تتمشى مع الفلسفة الجديدة للمجتمع بصفة عامة ووظيفة المرأة فيه خاصة الامر الذى أدى الى عزوف الطالبات عن الالتحاق بهذه المدارس والى تردد المعاهد العليا ذات الصلة فى قبول خريجات هذه المدارس لذلك قامت الوزارة منذ عام ١٩٦٠ بدراسة الوضع فى هذه المدارس وعملت على تعديله بما يتلاءم واحتياجاتنا الجديدة .

وفى ضوء هذه الدراسات قررت الوزارة اخيرا تحويل المدارس الثانوية النسوية بالتدريج الى مدارس ثانوية تجريبية مع الاحتفاظ بطابع المجالات العملية القائمة بها على ان يخصص لها من الخطة الدراسية ست حصص اسبوعيا .

ولذلك يمكننا ان نقرر ان من اكبر مظاهر تطوير التعليم فى هذه المرحلة مواجهة احتياجات تعليم الفتاة فى المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى وضرورة العناية بتشكيل الدراسة وتنويعها بما يسد احتياجات المجتمع الجديد وبما يزود الفتاة فى نفس الوقت بما تطلبه حياتها الخاصة والعامة فى هذا المجتمع ولذلك وفرت لها الثورة الدراسات الاكاديمية النسوية والفنية بقدر لم يكن معروفا فى عهد ما قبل الثورة .



تلك هى صورة لما هو عليه التعليم الثانوى فى عهد ثورتنا الهادفة للبناء وما تبذله الدولة من اجل النهوض به وتطويره بما يتلاءم واحتياجات الفرد فى مجتمع اشتراكى ديمقراطى تعاونى وما يتواءم وفلسفة المجتمع فى زحفه المقدس .

ومنها يتضح أن الصورة تختلف تماما عما كانت عليه فى عهد ما قبل الثورة .

فالأهداف تعدلت وتحددت .. والنظم اختلفت وسمت .. والخطط والمناهج تنوعت وازدادت .. والحياة المدرسية نفسها تطورت وارتقت .

ولم يعد التعليم الثانوى يقتصر على الاعداد لموظفين او على تزويد التعليم العالى بطلابه . بل أصبح يعد لمواجهة الحياة العملية بنجاح . . .
يعد لتنشئة المواطن الصالح الذى يستطيع ان يعمل وينتج بل يستطيع
ان يكون رائدا فى البيئة التى يعيش فيها .

ولم يعد التعليم الفنى والعملى محتقرا كما أراد الاستعمار وما بثه فى
نفوس الشعب من كره وازدراء لكل عمل يدوى بل أصبح يأخذ مكان
الصدارة والاولوية فى الخطط والمشروعات .

هذا مجمل لجهود الثورة فى تطوير التعليم بالمرحلة الثانوية عرضناه
عرضا موجزا علنا ندرك الفرق بين ماضينا وحاضرنا فنتعظ ونبذل مزيدا
من الجهد ونستعد لمستقبل أكثر ازدهارا يملؤه الامل وترفرف عليه
السعادة .

وانا وان كنا قد تعرضنا لوصف حالة التعليم الثانوى فى عهدنا الحاضر
فانا لانسى أن نذكر الجهود الشاقة التى تبذلها أجهزة التخطيط والمتابعة
بوزارة التربية والتعليم واجهزتها فى المحافظات من أجل النهوض بمستوى
التعليم فى هذه المرحلة وغيرها من المراحل التعليمية .

التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها ودور المدرسة فيها

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

اننا نعيش في عهد ثوري ومجتمع جديد يتطلب منا توجيه عناية كبيرة الى التربية الاجتماعية وقد رأينا أن نبين طبيعة هذه التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها ونوضح دور المدرسة في عملياتها المختلفة .

التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها :

انها تربية توجه عناية خاصة الى جعل الفرد يكتسب وينمى بالتدريج ما يناسب مستوى نموه من معرفة واتجاهات ومهارات تؤدي عنده الى تنمية ما نستطيع أن نطلق عليه اسم « القدرة الاجتماعية العامة » . وهذه القدرة تجعل الفرد يعرف كيف يسلك مع غيره من الناس سلوكا سليما يتمشى مع القيم والمثل العليا السائدة في المجتمع ، كما تجعله يشعر بأنه عضو في مجتمع عليه نحوه مسئوليات فيعمل على خدمته وبلوغ أهدافه وتحقيق آماله ، عن فهم وايمان ورغبة وحماسة . وفي كل هذا يراعى الفرد الصالح العام في كل من الاسرة ، والمجتمع المحلي ، ومجتمع الجمهورية العربية المتحدة ، والمجتمع العربي الكبير ، ويراعى في نفس الوقت أهدافنا القومية العربية وسياستنا الخارجية كما وضحها الميثاق . وتتضمن هذه « القدرة الاجتماعية العامة » ايضا ان يصبح الفرد مؤمنا بالتسامح الذي لا يضر الصالح العام ولا يتعارض مع القومية العربية ، وأن يصبح على استعداد لان يؤخر رغباته وميوله المباشرة او حتى يتخلى عنها من اجل الصالح العام ، وأن يواجه صعوبات حياته بشجاعة واتزان ويقبل على فهمها وتذليلها بكل ما يستطيع من جهد .

وبالاضافة الى هذا ، ان التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها في مجتمعنا الجديد هي تربية تعنى بتوجيه التلاميذ وارشادهم وتدريبهم عمليا على كل ما يؤدي الى :

— تنمية روح الجماعة عند الافراد ، مع فهم تأثير الجماعات والهيئات

والمؤسسات والاندية على اعضائها وعلى من يتصل نشاطها بهم ، وفهم ما يتبع لتوجيه هذه المنظمات الى ما فيه دائما صالح الفرد والمجتمع معا .

– الاختيار المستنير للريادة الرشيدة في الجماعة الصغيرة أو الكبيرة ، ومعرفة صفات الريادة الناجحة وواجباتها ، وإدراك معنى التبعية المستنيرة للرائد الناجح وواجبات هذه التبعية وحقوقها السليمة التي لا تؤدي ممارستها الى عرقلة الاهداف المشتركة أو عرقلة حريات الآخرين المشروعة .

– احترام آراء الآخرين ورغباتهم وحقوقهم المشروعة مهما تعارضت مع الآراء والرغبات الشخصية ، مع تفضيل طريقة المناقشة والإقناع على طريقة العنف والقوة .

– الاحساس بالمسئولية والتحمس للأقبال على تحملها في كل ما يستطيعه الفرد في نشاط المجتمع .

– الاعتماد على النفس والثقة بها في أثناء القيام بالاشتراك الإيجابي الفعال بقدر المستطاع في حياة الجماعة التي ينتمى اليها الفرد وحياة المجتمع عامة .

– انكار الذات ، وتحقيق التصادق والتآخي والود مع الآخرين ، والاقبال على التعاون مع الآخرين في ميادين الحياة العامة بحيث يبنى هذا التعاون على أساس فهم سليم للظواهر الاجتماعية المختلفة والمشكلات المحلية والقومية والعربية والدولية .

– تنمية وعي اجتماعي يؤدي الى الاقبال على تقديم العون بأنواعه المختلفة الى الآخرين ، ومعرفة متى يتقبل الفرد العون من غيره ، وإدراك متى يقدم الفرد الشكر ومتى وكيف يعتذر عما بدا منه .

– العناية بفهم الاهداف المشتركة للجماعة ، والاهداف القومية والعربية وتحديدها ، والاقبال على القيام بكل ما يستطاع للوصول الى بلوغ هذه الاهداف .

– الحرية في العلاقات الاجتماعية ، على أن تكون حرية مقيدة لا تتعارض مع حرية الآخرين .

– احترام القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ، وفهم المبادئ الخلقية السليمة وممارستها على نحو يعود بالخير والسعادة على الفرد والجماعة ، مع معرفة أضرار السلوك غير الحميدة وتجنبه .

– احترام مبادئ الدين وتعاليمه وممارسة هذه التعاليم ممارسة تدعم المبادئ الخلقية السليمة والعلاقات الاجتماعية الصحيحة التي يؤمن المجتمع بها ويعمل على نشرها في كل قطاعاته .

– احترام النظام الاسرى ودعمه ، ومعاملة الجنس الآخر (الذكر أو الانثى) بما يتمشى مع تعاليم الدين والقانون وما يجنب الفرد والجماعة مشكلات اجتماعية مختلفة :

– الايمان بأن التعاون وان كان ضروريا في حياة المجتمع الا ان الحياة تتطلب قدرا من المنافسة كذلك في كثير من أوجه نشاطها ، على ان تكون المنافسة في حدود مقبولة لا تؤدي الى الحاق ضرر بالآخرين .

– احترام العمل الذي يقوم الآخرون به مهما بدا هذا العمل بسيطا ، مع الاعتراف بالمتفوقين في الاعمال التي يقومون بها مهما بدت هذه الاعمال بسيطة بالنسبة الى غيرها من الاعمال التي في المجتمع .

– احترام الذات ، على الا يؤدي هذا الى الفرور بل يكون احترام الذات مصحوبا بقدر مقبول من التواضع .

– احترام خصوصيات الآخرين ، مع الايمان بأن كل فرد يجب ان يحتفظ بجانب من خصوصياته بعيدا عن فضول الآخرين .

– الاقبال على الاشتراك في نشاط المجتمع المحلي اشتراكا يؤدي الى خدمة هذا المجتمع وانجاز اعمال تعود بالخير على الجماعة .

– قيام الفرد بالمواظبة بين سلوكه وأهداف الجماعة التي ينتمى اليها ، ومراعاته حسن العلاقة مع أقرانه .

– النقد الذاتي الذي يؤدي الى التحسن الذاتي ورفع مستوى علاقة الفرد بغيره ورفع مستوى نشاطه وانتاجه بوجه عام .

– البحث عن الحقائق وفهمها أولا فهما سليما قبل اصدار أى حكم من الاحكام على أية ظاهرة من الظواهر الاجتماعية ، مع مراعاة ان تكون هذه الحقائق بقدر يكفى لاصدار هذه الاحكام على نحو سليم .

– استمرار الفرد في نموه الاجتماعى السوى في ضوء قيم المجتمع ومثله العليا وأهدافه القومية العربية .

– ايمان بوجوب العمل بكل المستطاع في اتجاه المثل العليا التي يؤمن المجتمع بها ، مع العمل على التغلب على أية صعوبة في هذا الطريق .

– العمل بكل المستطاع على دعم « الاشتراكية الديمقراطية التعاونية » في مجتمعنا ، عن فهم وإيمان ورغبة وحماسة .

– نقد الظواهر الاجتماعية نقدا سليما يرمى الى البناء في اتجاه أهداف المجتمع وآماله ، مع الاسهام بكل المستطاع في تنفيذ هذا البناء .

– الشعور بمسئولية شخصية نشيطة نحس الواجبات المدنية ، والاقبال على القيام بهذه الواجبات ، والعمل على النجاح فيها .

– احترام القوانين في سلوك الفرد وعلاقاته بغيره ، مع الإيمان بأن القوانين هي الوسيلة التي يجب ان نلجأ اليها في حالة وجود نزاع بين الافراد أو الجماعات أو الامم .

– ادراك تطور حياتنا الاجتماعية نتيجة لما يحدث في مجتمعنا من تصنيع واصلاحات كبيرة متنوعة مستمرة ، وادراك الدور الذي يجب ان يقوم الفرد به في دفع هذا التطور الى الامام ورفع مستواه باستمرار .

فاذا كانت هذه هي التربية الاجتماعية التي نحتاج اليها ، فمن الواضح انها ليست عملية سهلة . انها عملية معقدة تحتاج الى تدرج كبير ، وتستغرق وقتا طويلا ، وتقوم المدرسة فيها بدور هام .

فما دور المدرسة في هذه التربية الاجتماعية ؟

ان المدرسة عامل أساسي كبير في التربية الاجتماعية وبخاصة أن التلاميذ في أثناء اليوم المدرسي ينمون عادات واتجاهات اجتماعية سواء لاحظنا هذا أم لم نلاحظه . وتتأثر تربية التلاميذ الاجتماعية في المدرسة بما يتاح لهم من فرص التعامل الاجتماعي وأنماطه ومداه كما تتأثر بمجالات التوجيه والإرشاد ونوعهما ومداهما كما سيتضح مما يأتي :

في الحضنة وروضة الأطفال (قبل سن السادسة) :

تستطيع هذه المدرسة ان تقوم بدور على جانب كبير من الأهمية في التربية الاجتماعية . انها تضع اللبنة الأولى في هذه التربية .

فبدلاً من أن يكون لعب الأطفال مضيعة للوقت ، يصبح طريقة يتعلمون بها ، ومجالاً لتكوين عادات نافعة وميول مفيدة ، تحت إشراف دقيق من جانب المعلمة التي تشوق الطفل وتشجعه على التدرج في الاشتراك مع غيره من الأطفال في لعب متنوع فيه كثير من التسامح .

وتشوق المعلمة أطفالها وتشجعهم على التعاون معا في نشاطهم داخل جماعات صغيرة (كجماعة اللعب بالمكعبات ، وجماعبة لتمثيل قصة سفيرة ، وجماعة لعمل ترتيب خاص في حجرة الدراسة ، وجماعة للإشراف على حظائر الحيوان بالمدرسة ، وغير ذلك من جماعات تتصل بألوان النشاط الأخرى التى يقوم الأطفال بها) . وتشرف المعلمة على هذه الجماعات وتوجه الأطفال في علاقاتهم بها ليتدربوا بالتدريج على عدم فض جماعاتهم بسرعة ، وليتدربوا عمليا كذلك على اختيار واحد منهم كرائد لهم ، وليدركوا بطريقة عملية في مستواهم صفات الريادة الناجحة وواجباتها وما ينبغى أن يقوموا به تحت ريادة الرائد الذى اختاروه لانفسهم .

وفى أثناء قص القصة ، تلاحظ المعلمة أن يدرك الطفل أن هناك أشياء غير مسموح بها لأنها تضايق الآخرين الذين يرغبون فى الاستمتاع بالقصة ، ويكون هذا (وما يماثله من سلوك) أساسا لفهم الطفل احترام رغبات الآخرين وحقوقهم .

وعن طريق اشتراك الطفل فى تنظيم حجرة الدراسة وقيامه بنصيب فى المحافظة على نظافتها ، واشتراكه فى ترتيب أدوات اللعب ، وقيامه بدور فى الترتيب من أجل تناول الطعام بالمدرسة ، وغير ذلك كثير ، ينمو عند الطفل الإحساس بالمسؤولية ، ويتعلم استخدام قدراته من أجل خدمة الجماعة .

ولكى ينمو الطفل نموا اجتماعيا سليما ، نلاحظ أن تصبح المدرسة فى كل هذا مجتمع أطفال من الذكور والإناث ، يتصل فيه كل طفل بغيره من الأطفال ويتفاعل معهم فيما يقومون به من أوجه النشاط . ونعامل الطفل معاملة متزنة تعطيه فكرة صحيحة عن ذاته ، وتدخل الثقة فى نفسه ، وتشعره بالأمن لأنه إذا لم يشعر بذلك فإنه ينشأ قلقا ، فائرا فى علاقاته مع غيره ، وكثيرا ما يستمر فى الالتجاء الى العناد .

وفى خلال هذا كله يتدرب الطفل أيضا على التحسّر بالتدريج من التركيز حول ذاته ، كما يتدرب على مراعاة شعور الآخرين ، ويدرك بطريقة عملية قيمة كل من الصداقة ، والود ، والتآخى ، وغير ذلك من النواحي الاجتماعية المرغوب فيها .

وفى خلال لعب الأطفال ونشاطهم فى جماعاتهم الصغيرة سالف الذكر ، وفى خلال نشاطهم الآخر سالف الذكر كذلك ، تنتهز المعلمة كل فرصة مستطاعة لتلاحظ أطفالها دون أن يدركوا ذلك ثم تقوم فى ضوء نتائج هذه الملاحظة بتوجيههم وإرشادهم ليتعلموا عمليا متى يشكرون ، ومتى يعتذرون ، ومتى يقدمون المساعدة لغيرهم ومتى يتقبلونها .

وبما أن الطفل في هذه السن يهتم بأعمال الآخرين وبتقليد الكبار وبايداء رأيه فيما يقومون به ، فإنه يقبل على التمثيل وعلى اللعب الفردي والجماعي المبني على التقليد كما يقبل على المحادثة التي في مستواه ، فتوجه المعلمة ألوان هذا النشاط جميعها لتساعد الطفل على تنمية صفات واتجاهات اجتماعية مرغوب فيها .

وتتيح المدرسة فرصا تسمح للمعلمة بالاتصال بأسر الاطفال اتصالا يوقفها على ظروفهم وعلى طرق معاملتهم في أسرهم . فكل هذا يساعد المعلمة على زيادة فهمها لاطفالها كأساس لتوجيههم وارشادهم .

وتكون المعلمة وكل الكبار الذين يتصلون بالاطفال في المدرسة قدوة حسنة لهم في السلوك وفي التعبير عن الذات ليكون لذلك أثره السليم في نمو هؤلاء الاطفال النمو الاجتماعي المنشود .

في المدرسة الابتدائية (ما بين السادسة والثانية عشرة من العمر) :

في هذه المدرسة أيضا نلاحظ أن خصائص النمو الاجتماعي عند التلاميذ تكون ضمن الأسس التي تبنى عليها مجالات نشاطهم المتنوع كي يساعد هذا على تربيتهم التربية الاجتماعية المنشودة .

ففي أوائل مدة هذه المدرسة (من سن ٦ الى سن ٨) يشترك التلميذ مع أقرانه ومع غيرهم من أهل البيئة المحلية في نشاط جماعي متنوع يجعل التلميذ يدرك عمليا أن حياته تحتاج إلى التعاون مع غيره تعاوناً يساعد على بلوغ أهداف مشتركة مرغوب فيها . وبهذا يتمشى نشاط التلميذ مع تحرره بالتدريج من التركيز على الذات الذي كان سائداً في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وبهذا أيضاً تساعد التلميذ على تحقيق هذا التحرر ودعمه وهي ناحية لها أهميتها في شخصية المواطن الذي ننشده .

ويجد التلميذ في أوجه نشاطه المختلفة فرصاً يوجهه المدرسون فيها إلى تحمل مسئولية الاعتماد على نفسه والتحرر من الاعتماد التام في تعليمات الكبار وأوامرهم ونواهيهم في كل كبيرة وصغيرة . وتترك للتلميذ حرية في اختيار زملائه وأصدقائه واستخدام وقته ، على أن يكون هذا تحت إشراف غير مباشر . ونحن لا ننكر أن هذا التلميذ ما زال غير ناضج نضجاً يسمح بإعطائه الحرية في علاقاته الاجتماعية ، ولكننا كي نساعد على النمو السليم نعطيه الحرية سالفة الذكر ولا نتدخل إلا إذا وجدنا أن نشاطه قد اتجه اتجاهًا ضارًا . وفي خلال هذا لا نهمل توجيه التلميذ إلى استمرار الثقة في والديه ومدرسيه من حيث رعايتهم له واستعدادهم لمساعدته عند الضرورة .

وفي أوائل مدة هذه المدرسة أيضا (من سن ٦ الى سن ٨) نعى بتشجيع التلميذ على تكوين جماعات من أقرانه للعب وللقيام بنشاط مناسب يؤدي الى تعليمه ونموه نموا متكاملا . وفي هذه الجماعات نعى بتنمية روح الجماعة عند التلاميذ كما نعى بأن يجد التلميذ في هذه انجماعات من الفرص ما يساعده على التفوق في ناحية أو أكثر يعترف بها أقرانه وتولد لديه ثقة في نفسه بين هؤلاء الاقران . وفي هذه الجماعات أيضا يتدرب التلاميذ عمليا على اختيار القيادة الناجحة وعلى واجبات من يتعاونون معها وحقوقهم . ويظهر المدرس ثقته في كل تلميذ ويشجعه على زيادة الثقة في نفسه وعلى تحمل مسئوليات تناسبه . ويوجه المدرس تلاميذه ليسلك كل تلميذ منهم سلوكا سليما مرغوبا فيه ويتعلم كل تلميذ منهم المبادئ الخلقية السليمة عن طريق الممارسة لا عن طريق الوعظ والارشاد . فالقيم الخلقية المجردة تكون بعيدة عن ادراك التلاميذ في هذه السن .

وفي التربية الدينية توجه العناية الى قيام التلميذ بممارسة موجهة لقواعد الدين بحيث ترتبط هذه القواعد بحياته الشخصية ارتباطا يشعر به ويدركه كعضو في جماعة يتفاعل مع أعضائها ويتعامل أيضا مع غيرهم من أعضاء المجتمع .

وفي المدارس الابتدائية المشتركة (فيما بين السادسة والثامنة والنصف من العمر) ، يشترك الذكور والاناث في كثير من النشاط مع توجيه وارشاد سديدين يؤديان الى ممارسة كل من الجنسين السلوك السليم المرغوب فيه مع الجنس الآخر . أى تكون في المنهج المدرسي فرص عملية تساعد على توجيه كل من الاولاد والبنات في آداب معاملة كل منهم الآخر . وفي هذه المدارس المشتركة أيضا ، من حوالي سن الثامنة والنصف ، نهىء فرصا تساعد كلا من الجنسين (الذكر والانثى) على القيام بنشاط مستقل لتنمى مع الميل الذى يظهر في هذه الفترة ، ومع ذلك قد توجه كلا من الجنسين الى ضرورة التعاون في بعض النواحي .

وبما أن المنافسة الجماعية تظهر بالتدريج فيما بين السادسة والثامنة من العمر فلا تهملها المدرسة الابتدائية بل تراعى أن الحياة تتطلب التعاون والمنافسة معا . وعلى هذا الاساس تدرب المدرسة الابتدائية تلاميذها على التعاون في ميادين نشاطهم بحيث يعمل كل منهم لصالح الجماعة وصالح نفسه معا كما تهىء المدرسة فرصا تجعل في النشاط قسما صغيرا من المنافسة يكفى لتشويق التلاميذ وحماسهم . وهناك أوجه نشاط كثيرة يستمتع التلاميذ فيها بدرجة كبيرة من التعاون ودرجة كبيرة من المنافسة كما يحدث عادة في لعب كرة القدم مثلا . ولا تعمل المدرسة على

تخليص التلاميذ تماما من المنافسة لانها اذا فعلت هذا فان التلاميذ سيجدون لانفسهم طرقا خاصة يتنافسون فيها ، وأهم ما تلاحظه المدرسة في هذا الشأن أن تبعد التلاميذ عن الاسراف في المنافسة اسرافا يجعل متوسطى الذكاء والبطيئين يشعرون بأنهم لن يستطيعوا ملاحقة الآخرين خلا فائدة من ارهاق أنفسهم بجهود يبذلونها ، كما يجعل الاذكياء والسريعين ينمون عادة العمل على قهر غيرهم والكسب بأقل مجهود يستطيعونه . وهذا الاسراف في المنافسة أيضا قد يجعل التلاميذ جميعهم ينظرون الى أى عمل على أساس أنه ينبغي أن يتضمن كسبا لفريق وخسارة وضررا لفريق آخر .

ولكى تتمشى المدرسة الابتدائية أكثر من هذا مع طبيعة نمو التلميذ اجتماعيا فيما بين السابعة والثامنة من العمر ، تتخذ من المنافسة المحدودة الموجهة مجالا لتوجيه كل تلميذ الى ادراك قدراته ومهاراته وامكان تنميتها ، ومجالا لتوجيه كل تلميذ كذلك الى عدم التفاخر بما لديه من قدرات ومهارات تفاخرا قد يؤدي به الى الفرور كما يؤدي الى انزواء غيره من زملاء الاقل منه . وفي كل نشاط وتقويم لجهود التلاميذ يعمل المدرس دائما على ألا تكون هناك أية فرصة يشعر فيها التلميذ بأية سخيرية من جانب زملائه أو من جانب المدرس نفسه بل يتخذ التلميذ من فشله دافعا لزيادة نشاطه ، ويتعلم من أخطائه ، ويحترم كل تلميذ بقية التلاميذ الآخرين كأعضاء في الفصل أو في جماعة النشاط مهما بدا جهدهم صغيرا أو قاصرا .

هذا وتعنى المدرسة الابتدائية بكل ما يساعد على زيادة ثقة التلميذ في نفسه واحترامه لها ، وتراعى رغبة هذا التلميذ في الاحتفاظ بجانب من الخصوصيات بعد سن الثامنة فتحترم هذه الرغبة وتترك له شيئا من هذه الخصوصيات . ويقوم التلاميذ بأوجه نشاط جماعى له أهداف ذات علاقة بالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ويؤدي الى زيادة فهم هذه القيم وأهميتها فهما في مستوى ادراك التلاميذ . وتشرف المدرسة على نشاط التلاميذ في الملاعب والاندية والكشافة والمعسكرات لزيادة تنمية روح الجماعة عندهم مع صفات واتجاهات اجتماعية مرغوب فيها .

ولا تهمل المدرسة تشجيع التلاميذ على الاشتراك فيما يمكنهم الاشتراك فيه من نشاط المجتمع المحلى تحت اشراف مدرسيهم ، ويوجه المدرسون كل تلميذ الى ما يناسبه من وسائل المواءمة بين سلوكه وأهداف الجماعة التى ينتمى اليها ، وهى أهداف يجب أن يحترمها المدرسون .

وتعمل المدرسة على توجيه الآباء والامهات بأكثر من وسيلة ليتجنبوا

جعل التلميذ موضع استخفاف بين أقرانه ، ثم في دروس كل من الدين والتعبير والتربية الوطنية يفهم التلميذ في مستواه طبيعة علاقته بأسرته عامة وبوالديه خاصة ، ويدرك فضل أسرته عليه وضرورة الافادة من خبرات والديه في الحياة ، وضرورة المحافظة على حسن سمعة أسرته ودوره في هذه المحافظة .

وبعد سن الحادية عشرة ، تتيح المدرسة فرصا يقوم التلاميذ فيها (تحت اشراف مدرسيهم) بنشاط اجتماعي يناسبهم ويتشابه في بعض نواحيه مع ما يقوم به التلاميذ الاكبر سنا . وتكون في دراسات التلميذ ونشاطه فرص تشجعه على القيام تحت اشراف مدرسيه بالنقد الذاتي بحيث يؤدي هذا النقد الى التحسن الذاتي الذي يشعر التلميذ بالاستمتاع ويؤدي الى تفوقه في نشاط تقدره الجماعة .

وحوالى سن الثانية عشرة نبدا في التدرج مع التلميذ في التربية الجنسية الصحيحة التي تجعله يفهم المظاهر الجسمية التي بدات في الظهور عنده او التي ظهرت عنده بالفعل . ونراعى ان يصبح هذا تمهيدا لفهم عملية الانجاب بصورة مهذبة مبسطة عند الكائنات الحية جميعها بما في ذلك الانسان . ويتخذ هذا كله اساسا لفهم ضرورة تنظيم العلاقات بين الذكر والانثى في الحياة وجعلها في مستوى خلقى سليم . وواضح ان هذه التربية الجنسية تحتاج الى دقة كبيرة في وضع برنامجها كما تحتاج الى مهارة كبيرة في تنفيذ هذا البرنامج .

والآن نستطيع ان نقول ان ما ذكرناه عن دور المدرسة الابتدائية في التربية الاجتماعية يشمل امورا هامة نحتاج اليها في مجتمعنا الجديد . وبالإضافة الى هذه الامور الهامة ، نلاحظ انه في فترة المدرسة الابتدائية كلها توجد فرص كثيرة ينتهزها المدرسون ليتدرجوا مع تلاميذهم في امور هامة اخرى . وتوجد هذه الفرص في اثناء ما ذكرناه عن كل من : اشتراك التلميذ في نشاط جماعي مع أقرانه ومع غيرهم من أهل البيئة ، وتكوين جماعات اللعب والقيام بنشاط مناسب يؤدي الى تعليم التلميذ ونموه نموا متكاملا ، والتربية الدينية ، والنشاط التعاوني والمنافسة المحدودة الموجهة ، والقيام بأوجه نشاط جماعي له أهداف ذات علاقة بالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ، والاشتراك في نشاط المجتمع المحلي ، والمواءمة بين سلوك التلميذ وأهداف الجماعة التي ينتمى اليها ، والقيام بالنقد الذاتي . ففي هذه الفرص يتدرج المدرسون مع تلاميذهم في :

تدريبهم عمليا على ما يناسبهم من الواجبات المدنية ، وتدريبهم عمليا على احترام القوانين في اثناء سلوكهم وفي علاقاتهم بغيرهم ، وفهم ما يمكنهم

فهو (في مستواهم) من تطبيقات « الاشتراكية الديموقراطية التعاونية » في مجتمعنا مع اتصالهم المباشر بما يمكنهم القيام به من ميادين هذه التطبيقات في حياتهم واتصالاتهم ، وإدراك وتقدير ما يمكنهم إدراكه وتقديره من مظاهر تطور حياتنا الاجتماعية الذي حدث ويحدث نتيجة الإصلاحات الكثيرة والنهضة الصناعية الكبرى ، وتدريبهم عمليا كذلك على ما يمكنهم القيام به بنجاح في حياتهم كجزء من حياة المجتمع العربي الجديد .

ولما كان من الضروري التدرج في النواحي سالفة الذكر فإن المدرسين في كل مدرسة ابتدائية ينبغي أن يتعاونوا على وضع خطة خاصة بهذا التدرج يقومون بتنفيذها متعاونين ، وتكون هذه الخطة مرنة تراعى ظروف المدرسة والبيئة المحلية وامكانياتهما كما تراعى مستوى التلاميذ . ويحسن أن يشترك مع المدرسين في وضع هذه الخطة أخصائي في التربية وعلم النفس .

وكل هذا من شأنه أن يساعد على نمو التلميذ في هذه الفترة من عمره (٦ - ١٢) نموا اجتماعيا سويا مرغوبا فيه ، فيدخل في فترة المراهقة بدون عقد نفسية أو كبت أو انحرافات ونستمر في التربية الاجتماعية المنشودة كما سنرى فيما يلي :

وفي المدرستين الإعدادية والثانوية (فترة المراهقة) :

أن خصائص النمو الاجتماعي في فترة المراهقة تبدأ من المدرسة الإعدادية (وقد تبدأ عند بعض الأفراد من قرب نهاية المدرسة الابتدائية) وتستمر طوال المدرسة الثانوية ، ولذا يتعذر في الكلام عن هذه الخصائص أن نفصل بين تلاميذ المدرستين الإعدادية والثانوية .

فمدة هاتين المدرستين تقع اذن في فترة المراهقة التي للنمو الاجتماعي فيها مميزات خاصة ينبغي مراعاتها في تربية المراهقين لنصل الى أهداف التربية الاجتماعية التي ننشدها . وأهم ما تلفت النظر اليه هو أن ما سنذكره فيما يلي يبيناه على الخصائص العامة للنمو الاجتماعي للمراهقين ويتطلب أن نتدرج فيه من أوائل المدرسة الإعدادية الى آخر المدرسة الثانوية .

ففي فترة المراهقة أو في المدرستين الإعدادية والثانوية نلاحظ أن يكون نشاط التلاميذ بوجه عام مجالا لتوجيههم في تعاملهم بعضهم مع بعض ، وفي تعاملهم مع غيرهم بحيث تصبح علاقاتهم الاجتماعية متزنة يحيط بها جو من المودة والاخاء والتعاون والفهم والثقة بالنفس والاقبال على تحمل المسؤولية ، وغير ذلك من النواحي التي تساعد على الاتزان الانفعالي ونحتاج اليها في مواطن مجتمعنا الجديد .

ولا نهمل التربية الجنسية التي تتدرج مع المراهق في مده بالحقائق والتوجيهات التي يحتاج اليها لفهم العلاقات السليمة بين الجنسين ، وفهم الدافع الجنسي على أساس انساني كحفظ النوع وتكوين الاسرة ، وفهم القواعد والاسس التي حددها الدين والتي وضعها المجتمع كأساس لتنظيم العلاقات بين الجنسين تنظيمًا يؤدي الى تجنب مشكلات اجتماعية وصحية كثيرة .

في هذه التربية الجنسية لا تحاط النواحي الجنسية بالتخويف ، أو بالزجر ، أو بالتأنيب ، أو بالتحذير ، أو بالكتمان ، أو بعدم الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالجنس وعلاقة الجنسين أحدهما بالآخر ، أو بالتهرب من الإجابة بتحريف الأسئلة نفسها . فهذه الأساليب تزيد من رغبة المراهق في الوقوف على الأمور التي يشعر بدافع قوى نحوها ، وتجعله يلجأ الى مراهقين أكبر منه سنا فيمدونه بمعلومات تكون في الغالب خاطئة ، وقد يوجهونه وجهات تهبط بمستواه الخلقي . ويحسن أن يسمى برنامج التربية الجنسية باسم آخر ، أو يصبح أجزاء متضمنة في دراسات المنهج المدرسي : فمثلا النواحي المتصلة بالتكوين الجنسي ، ووظيفة التناسل وانجاب الاطفال ، والصحة الجنسية وما يتصل بها من قواعد وأساليب ، قد تصبح أجزاء متداخلة في موضوعات دراسية مختلفة لنبليج أهداف التربية الجنسية التي ننشدها دون ضجة من جانب المتزمتين ودون تعليقات قاسية من جانبهم . وتكون هناك مناقشات تحت اشراف المدرسين وندوات ومحاضرات يعدها التلاميذ تحت اشراف المدرسين كذلك ، وتتصل كلها بموضوعات العلاقة بين الذكر والانثى وما فيها من تنظيمات ومشكلات . ويشجع المراهقون كذلك على شغل أوقات فراغهم بالنشاط الرياضي المتنوع . ولكي تنجح التربية الجنسية واشراف المدرسين عليها وتصبح على النحو السليم الذي ننشده ، ينبغي أن تكون هناك ثقة ومودة واحترام متبادل بين المراهق ومدرسيه . وهذه التربية الجنسية تؤدي الى ما ننشده من تجنب مشكلات اجتماعية وصحية كثيرة كما ذكرنا من قبل .

وفي أوائل المراهقة تستغل المدرسة ميل التلاميذ الى الاشتراك في الجماعات فتشجعهم على اللعب في الفرق الرياضية ذات التنظيمات الخاصة مثل كرة السلة وكرة القدم وغيرها ، وتشجعهم على تكوين الجمعيات المدرسية الثقافية والاجتماعية ؛ كما تشجعهم على اقامة معسكرات مختلفة . وتتعاون المدرسة في ذلك مع المنظمات والهيئات الرياضية والاجتماعية والثقافية والهيئات المعنية برعاية الشباب وبخاصة ما قد يكون منها في البيئة المحلية . وفي كل هذا النشاط يجتمع المراهق مع أقرانه ويجد مجالات موجهة لدعم تدريبه على التعاون مع اتاحة فرص للمنافسة المحدودة الموجهة كعامل للتشويق والحماسة ، ويجد كذلك مجالات للتدريب على السلوك الاجتماعي السليم وما يتضمنه من مهارات ، ويتدرب على الريادة الرشيدة ، والتبعية المستنيرة ، وأساليب الانتخاب وأعطاء الاصوات وفرزها ، وغير ذلك مما يلزم في المواطن الذي ننشده .

ويتيح المدرس فرصا تشجع المراهق على تقليد المتفوقين في جماعته على أن يكون هذا بتوجيه وإرشاد سديدين . ويقرا المراهق عن بطولات وأعمال جلييلة ، ويوجه الى تقليد هذه البطولات والأعمال في المجالات المستطاعة . ويلاحظ المدرس هنا أيضا (في المدرستين الإعدادية والثانوية) أن يجعل من نفسه قدوة حسنة في سلوكه واتجاهاته ليقلده التلاميذ في ذلك .

ونوجه التلاميذ توجيهها يساعد على تدريبهم على احترام عمل كل واحد منهم مهما بدا هذا العمل بسيطا . ونتيح فرصا تساعد على التفوق في النواحي الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية ، وفي نفس الوقت نوجه كل جماعة من جماعاتهم توجيهها يجعلها تعترف بالمتفوقين من أعضائها وتضع كلا منهم في النشاط المناسب له .

وتتاح فرص في دروس اللغة وفي أوجه النشاط المختلفة لتدريب التلاميذ على آداب مخاطبة الآخرين مع دقة التعبير ولتدريبهم على الأسلوب العلمي في إصدار الأحكام بخصوص أساليب تعامل الناس وعلاقاتهم بعضهم ببعض . وكل هذا يؤدي الى تنمية عادات ومهارات ضرورية في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ ويتعاملون مع أعضائه . وتستغل جماعات النشاط كمجالات لتوجيه التلاميذ وتدريبهم عمليا تدريبات تؤدي الى إدراك أن التأخر والمودة مع الآخرين لا يتعارضان مع الاعتداد بالنفس بل يمكن التوفيق بينها . وبذلك يساعد المراهق على التخلص من أحد أسباب الصراع النفسي ونجنبه الأضرار التي تنتج عن هذا الصراع .

وكنتيجة لميل المراهق الى التحرر من سلطة الكبار عليه ، ولرغبته في الاستقلال وتحمل المسؤولية ، وليله الى معاملته كالكبار ، يصبح علينا أن نتيح فرصا في المدرسة تجعل المراهق يشعر بأن المدرس أخ كبير ورائد وصديق يعمل لمصلحة تلاميذه . فالمراهق في حاجة الى هذا الأخ الرائد الصديق ليحس بالأمن حين يفكر في التحرر من سلطة الكبار . ونتيح فرصا نستغل فيها رغبة المراهق في الاستقلال وتحمل المسؤولية لنوجهه الى القيام ببحث مستقل يناسبه أو نشاط عملي مستقل يناسبه كذلك وحين يتطلب سلوك المراهق نصحا وإرشادا يتجنب المدرس توجيه اللوم أو التأييب ويلجأ الى الإقناع ، ولا يفرض على المراهق رأيا أو سلوكا بل يتركه يبدى رأيه ويناقشه فيه ، ولا يسفه آراءه ، ويحترم شعوره ، ويساعده في نفس الوقت على إدراك ما وقع فيه من أخطاء ، ويصل معه الى قرار سليم بخصوص هذه الأخطاء ليؤدي هذا كله الى كسب ثقة المراهق وتوجيهه دون أن يشعر بضغط أو سيطرة عليه بل يشعر أنه يعامل كالكبار وفي أثناء هذا ، يستغل المدرسون ثقة تلاميذهم فيهم ويوجهونهم الى أنماط من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه الذي يتمشى مع ما يؤمن به المجتمع العربي الجديد من قيم ومثل عليا ويجعل كل تلميذ يدرك أهمية القوانين وأتباعها في العلاقات المختلفة بين الأفراد وبينهم وبين الجماعات وبين الجماعة والجماعة ويدرك كذلك أهمية القوانين في فض

المنازعات المختلفة والاضرار التى تترتب على العنف فى استخدام القوة فى فض هذه المنازعات .

وتتاح فرص كثيرة فى نشاط التلاميذ المتنوع يتحمل فيها كل منهم الوانا من المسئوليات التى يقوم الكبار بها ويستطيع المراهق القيام بها . ونلاحظ أن تشجيع هذه الفرص المراهق على الاعتماد على نفسه فى اشباع حاجاته ، واختيار من يزامله فى نشاطه ومن يصادقه ويقضى معه اوقات فراغه . ويشرف المدرسون على هذا كله ولكنهم هنا أيضا لا يشعرون المراهق بأية سيطرة فى هذا الاشراف بل يلجأون فيه أيضا الى التفاهم معه واقناعه واحترام آرائه ومناقشة هذه الآراء معه . ولهذا كله قيمة كبيرة فى تنمية الاقبال على تحمل المسئولية والثقة فى النفس والتخلص من القلق وهى أمور ضرورية فى المواطن الذى ننشده .

وتكون الصعوبات التى يجدها المراهقون فى تعاملهم بعضهم مع بعض رفى تعاملهم مع غيرهم موضع مناظرات ومناقشات فيما بينهم تحت اشراف المدرسين . وفى هذه المناظرات والمناقشات يوجه التلاميذ ليفهموا أن المثالية وان كانت غير محققة تماما فى واقع الحياة فليس معنى هذا اهمالها أو التشكك فيها بل يجب العمل على تطبيق كل ما استطاع منها فى الظروف المحيطة ، مع العمل على توسيع نطاق تطبيقها بقدر المستطاع ، ويدرك التلاميذ خطورة عدم الاكتراث بقيم المجتمع وتقاليدته .

وتنال التربية الدينية عناية خاصة لاهمية الدين فى حياة المراهق ، على أن نعنى فى هذه التربية بان يفهم التلميذ دينه فهما صحيحا ، وبأن يرداد إيمانه بقواعد دينه . ويلاحظ المدرسون (متعاونين مع الاسرة) أن يؤدى هذا الإيمان الى سلوك التلميذ سلوكا سليما مع الآخرين كما يؤدى الى مساعدته على حل كثير من مشكلاته . والتربية الدينية الصحيحة المبنية على الفهم وزيادة الإيمان أو دعمه ، من شأنها أن تجعل التلميذ لا يمر بالتشكك الذى تمتاز به فترة المراهقة .

وتوجه المدرسة قدرة المراهقين على النقد توجيهها أكثر قيمة ، اذ تشجعهم على نقد الظواهر الاجتماعية نقدا بناء يتخذ أساسا لتوجيههم الى الاشتراك الايجابى فى مشروعات البر ومشروعات التحسين والاصلاح فى مجتمعهم المحلى ووطنهم عامة ، بالاضافة الى تدريبهم عمليا على النقد الذاتى البناء .

وفى أواخر فترة المراهقة يلاحظ المدرسون أن يكون نشاط التلاميذ على أساس أنهم قد بدءوا فترة اتزان اجتماعى فى علاقاتهم واحاديثهم وسلوكهم بوجه عام .

ونستطيع ان نقول هنا أيضا ان جميع ما ذكرناه عن فترة المراهقة يوضح لنا دور المدرسة الهام فى التربية الاجتماعية فى هذه الفترة من عمر التلميذ ، وهو دور يتمشى مع خصائص النمو الاجتماعى عند المراهقين . وبالإضافة الى هذا ، نلاحظ أنه فى فترة المدرستين الاعدادية والثانوية كلها

توجد فرص كثيرة ينتهزها المدرسون ليتدرجوا مع تلاميذهم في أمور هامة أخرى . وتوجد هذه الفرص في أثناء أوجه النشاط الفردي والجماعي المتنوع الذي يقوم به التلاميذ في المدرسة وخارجها لدراسة ظواهر المجتمع المحلي وفهمها ، أو لدراسة ظواهر المجتمع العربي ومشكلاته والجهود التي بذلت والتي تبذل لحل هذه المشكلات ، أو لدراسة الأحداث الجارية تحت إشراف المدرسين دراسة في مستوى نمو التلاميذ . ففي هذه الفرص يتدرج المدرسون مع تلاميذهم ليتدرب كل منهم عمليا على كثير من الواجبات المدنية المناسبة له ، ولتتكون لديه اتجاهات اجتماعية وقومية عربية متنوعة يلزم وجودها في مواطن مجتمعا الجديد وتتمشى مع ما بيناه في كلامنا عن التربية الاجتماعية التي نحتاج إليها .

وبما أن هذه الواجبات المدنية والاتجاهات الاجتماعية والقومية العربية يجب أن تكون واضحة أمام المدرسين والتلاميذ ، وبما أن التدريب عليها وتنميتها يحتاجان إلى وقت طويل ، فإنه يصبح من الضروري أن يجتمع مدرسو كل مدرسة ليحددوا معا هذه الواجبات والاتجاهات تحديدا يجعلها واضحة أمامهم وأمام التلاميذ كأهداف ينشدونها ولتتفق المدرسون جميعا على خطة يتبعونها متعاونين لبلوغ هذه الأهداف . وهنا أيضا يراعى المدرسون أن تكون الخطة مرنة تتمشى مع ظروف المدرسة والبيئة المحلية وإمكانياتها ومستوى نمو التلاميذ . وقد يلجأ المدرسون في ذلك إلى التعاون مع الاختصاصي الاجتماعي وإلى استشارة اختصاصي في التربية وعلم النفس كذلك .

هذه هي الخطوط الرئيسية للتربية الاجتماعية التي نحتاج إليها ، وهذا هو دور المدرسة فيها . وقد وضعناها هنا راجين أن يفيد منها في عمله كل مدرس وكل مشرف على عملية التربية والتعليم لتحقيق النواحي التي ننشدها في تربية المواطن الذي نحتاج إليه بلادنا في الوقت الحاضر .

المستويات المختلفة في الفصل الواحد وكيفية التدريس لها

للاستاذ محمود شافعي
المفتش العام للتربية وعلم النفس
بوزارة التربية والتعليم

هناك خصائص عامة يتشابه فيها معظم الاطفال في مراحل نموهم المختلفة والى جانب ذلك توجد فروق فردية بينهم .

ولما كانت المرحلة الابتدائية مرحلة شعبية الزامية مجانية كما نصت المادة الاولى والثانية من قانون التعليم الابتدائي ٢١٣ عام ١٩٥٦ على النحو التالي :

مادة ١ - التعليم الابتدائي الزامى لجميع الاطفال وتبدأ سن الالتزام من السادسة ويعتبر اول اكتوبر هو اول السنة الدراسية عند حساب سن التلميذ .

مادة ٢ - التعليم الابتدائي في مدارس الدولة بالمجان . وتقدم للتلاميذ وجبة غذاء . الخ .

كما تنص المادة ٢٧ من نفس القانون على الآتى :

« يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على اسبوع او بفرامة لا تقل عن عشرين قرشا ولا تجاوز مائة قرش والد الطفل او المتولى امره اذا تخلف الطفل دون عذر مقبول عن الحضور الى المدرسة خلال اسبوع من تسلم الانذار .

والمعروف ان المدرسة تقسم التلاميذ تقسيما « عشوائيا » في الصف الاول وينقل من صف الى صف اذا ما تابع الدراسة بانتظام من لا تقل نسبة حضوره عن ٧٥ ٪ من ايام العام الدراسي ويجوز للمدرسة ان تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لاعذار مقبولة .

ووضعت الوزارة قواعد خاصة لتقويم اعمال التلاميذ والنهوض بمستواهم واعتبار المعلم مسئولا عن المستوى المطلوب في كل صف .

كما نصت المادة الخامسة من القرار ٣٥ في ١٩٦٠/٧/٢٨ على مايتى:

« يقسم التلاميذ الى فصول (شعب) طبقا لتجانسهم في المستويات اعتبارا من الصف الثانى . وكذلك يقسم التلاميذ داخل الفصل الواحد الى فئات متجانسة وتتبع طرق التدريس الملائمة لكل فئة » .

ولذلك ينبغي ان يتعرف المعلم على الفروق الفردية بين تلاميذ فصله من النواحي الآتية :

الفروق الجسمية : ينبغي ان يتعرف على الفروق الفردية بين تلاميذ فصله حتى يضعها في الاعتبار في اثناء التدريس - فلا ينتظر من تلميذ ضعيف البنية نفس ما يبذله التلميذ القوي ولا يكلف فردا عملا او نشاطا فوق طاقته خاصة في اثناء الرحلات والجولات .

الفروق المزاجية : فهناك الطفل الوديع الهادئ والطفل الممتلئ حيوية كثير الحركة . وهناك طفل جذاب يسهل تجاوبه على حين آخر منفرد منطو على نفسه . وواجب المدرس ان يخرج الطفل المنطوي عن عزلته فتهيا له فرص المنافسة والعمل والتعاون مع غيره في النمو ويشجعه كي يرفع صوته بالاجابة عن سؤال او قراءة بعض الكلمات والسطور .

الفروق العقلية : يختلف التلاميذ في القدرة على التحصيل والحفظ وفي سرعة البديهة والدقة في التفكير والقدرة على الاستنتاج والتعليل وتفهم الاسئلة والاجوبة عنها ، وغير ذلك من النواحي العقلية التي نرجعها الى الذكاء فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم من الناحية العقلية .

ولذلك ينبغي على المدرس ان يهيء لكل فرد فرص النمو التي تناسبه فلا يعامل جميع التلاميذ معاملة واحدة ولا ينتظر ان يسير الجميع في طريق واحدة بل يسير كل تلميذ في الطريق وبالسرعسة التي تناسبه وتتفق واستعداداته .

فروق أيضا تظهر بين التلاميذ نتيجة لتفاوت اعمارهم اذ ان الطفل ينمو عقله وجسمه كلما زاد عمره - ينبغي ايضا وضع عامل السن في الاعتبار فلا نزن تقدم التلاميذ بميزان واحد ولا نحكم على سلوك الطفل الصغير بنفس الحكم الذي نصدره على سلوك الطفل الكبير .

كما يلاحظ أيضا عامل آخر هو عامل النوع (ذكر أو أنثى) فان النوعين يختلفان في النواحي الجسدية والمزاجية والعقلية ولذا ينبغي معرفتها وتقديرها التقدير الصحيح في اثناء عملية التربية والتثقيف .

اذن فعليك اذا اردت النجاح في مهمتك كمعلم ان تتذكر دائما انك تربي اطفالا لكل منهم شخصية ورائية وان كلا منهم يختلف بالوراثة عن الآخر من ناحية الجسم والمزاج والعقل وان هذا الاختلاف يزداد تعقيدا باختلاف التدريب في الفصل واختلاف البيئة واختلاف العمر .

نظام التقويم والنقل في المدرسة الابتدائية :

لما كان التعليم الابتدائي يمثل القاعدة الاساسية ويمثل الحد الادنى منه أو القدر الاساسي في التعليم العام الذي لا غنى عنه لتهيئة الاطفال

ليكونوا مواطنين مبستيزين قادرين على أن يضطلعوا بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يخطوا طريقهم في الحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها .

فقد صدر القرار ٣٥ في ١٩٦٠/٧/٢٨ بتنظيم عمليات النقل وتكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائية فجاءت المادة الثانية تنص :

« تقوم المدارس الابتدائية بأشراف المختصين بعمليات تكوين دورية شاملة للوقوف على مدى تقدم التلاميذ » .

وكانت المادة الثانية من نفس القرار :

« يعتبر المعلم مسئولا عن مستوى تلاميذه وتقوية الضعاف منهم والوصول بهم الى المستوى المطلوب في كل صف ويراعى أن يؤخذ ذلك في الاعتبار عند تكوين المعلمين » .

وقد كان ذلك نتيجة أيضا لتطبيق نظام معلم الفصل الذي اخذت به الوزارة منذ عام ١٩٥٩ تنفيذا لقرارات هيئة التخطيط العليا التي نصت على الآتي :

« أن يراعى في وضع خطط الدراسة الجديدة لدور المعلمين والمعلمات بحيث تمكن الطالب بعد تخرجه من التدريس للصفوف الستة بالدراسة الابتدائية وبحيث يستطيع الانتقال مع تلاميذه من فرقة الى فرقة أعلى ما أمكن ذلك . مع الاستعانة بمدرس المواد الخاصة في الصفين الخامس والسادس وذلك ضمانا لاستقرار المدرسين في مدارسهم أطول مدة ممكنة ولا يمكن تعريفهم على تلاميذهم ومتابعاتهم ومواصلة نواحي الضعف فيهم حتى يتحمل المعلمون مسؤولية الوصول بتلاميذهم الى المستوى المطلوب من الثقافة والتربية .

« أن تستهدف الدراسة بدور المعلمين ما يكفل حسن أعداد (معلم الفصل) وبحيث تهيبء النظم وطرق التدريس بها فهم المدرسة الابتدائية في صورة خبرات متكاملة » . وقد قررت الوزارة أن يلزم المعلم تلاميذه في الصفوف الأربعة الأولى وينقل معهم من صف الى صف حتى يكون على اتصال وثيق بهم ويتحمل مسؤولية تقويتهم والارتفاع بمستوى الضعفاء منهم والوصول بهم الى المستوى العلمي المنشود ولا تجرى تنقلات بين هؤلاء المعلمين داخل كل محافظة الا في أضيق نطاق وذلك ضمانا للاستقرار في مدارسهم .

كل هذه النظم تهيبء الظروف الملائمة للتدريس الجيد لكافة المستويات في الفصل الواحد .

— إذ أن نظام العمل أن يوزع جميع المقبولين بالصف الأول الى فصول قد لا تتضح الفروق بين تلاميذها ، إذ أن توزيعهم توزيع « عشوائي » .

– وفي الصف الثاني يقسم التلاميذ الى فصول متجانسة في المستوى وتوزع هذه الفصول على المدرسين ويعتبر كل مدرس مسئولاً مسئولية كاملة عن مستوى تلاميذ فصله ويترك له حرية اتخاذ وسائل تقوية الضعاف منهم .

ويقسم المدرس تلاميذ فصله الى فئات متجانسة ويتخذ من سبل التدريس وطرقه ما يناسب كل مستوى .

وسائل التدريس وتنوعه طبقاً لاختلاف المستوى :

يتنوع ما يطلب من التلاميذ من جهود ونشاط طبقاً لطبيعة الدرس الذي يقوم المدرس وتلاميذه بتنفيذه – وفي الدرس الواحد او الموضوع الواحد تتنوع خطواته فمنها ما يحتاج الى نشاط جسمي عضلي حركي ومنها ما يحتاج الى ذكاء وقدرة على التحصيل ومنها ما يحتاج الى انواع من التدريب . ومنها ما يناسب البنات ومنها ما يناسب البنين .

والمدرس الناجح من يضع نصب عينيه عنصرين هامين الاول طبيعة الدرس وما يتطلبه من انواع النشاط التي تحقق الاهداف المنشودة . والعنصر الثاني طبيعة الاطفال ومعرفته للاطفال كافراد ومعرفته بكيفية ملاقة الحاجات الشخصية للاطفال وتوجيه سلوكهم الوجهة التي تصلح لهم .

الفصل وحدة تعليمية متكاملة :

الحكمة في الاخذ بنظام معلم الفصل ان يعطى المعلم فرصة كافية للتعرف على طبيعة تلاميذ الفصل ويتعرف على الفروق الفردية بينهم كما يتعرف على سيئاتهم الاجتماعية وظروف كل طفل وان يستفيد من كل ذلك في تحديد وسائل الارتفاع بمستوى كل تلميذ من الناحية العلمية والثقافية والخلقية والاجتماعية والاقتصادية ما امكن .

كما ان نظم الوزارة تحتم تحميل المعلم مسئولية الارتفاع بمستوى فصله والوصول بجميع التلاميذ الى المستوى المناسب .

وهذا يحتم على المدرس الناجح ان يتعرف على طبيعة كل طفل في الفصل وظروفه وامكانياته ويرسم خطته نحو النهوض بهذا التلميذ وبالتالي النهوض بمستوى الفصل .

معنى ذلك اننا حتى الان تأخذ بالتعليم الجمعي في الفصل ولكن نترك الفرصة للمعلم كما نترك له الحرية في رسم سياسته ووسائله لتربية التلاميذ وتعليمهم .

وهذا يحتم على المدرس عند استخدام طريقة اللقاء والمناقشة ان يراعى مستوى تلاميذ فصله ويسير طبقا لهذا المستوى ويعمل على ان يتخذ من الدروس ما يعاونه على الارتفاع بهذا المستوى .

وعلى المدرس ان يسير بدرسه وبأسئلته طبقا للمستوى المتوسط لتلاميذ فصله وهذا يقدر طبقا للمنحنى التكرارى بمقدار ٧٥ ٪ من تلاميذ الفصل - ثم يعطى عناية خاصة للتلاميذ الاذكياء وعناية مماثلة للتلاميذ المتخلفين . وذلك اما فى أثناء الشرح والتوضيح أو المناقشة واما فى اوقات خاصة يخصصها المعلم لذلك .

دروس النشاط :

فى دروس النشاط واكتساب الخبرات تنوع يستطيع معه المعلم ان يوزع نوع العمل طبقا لظروف التلاميذ وتنوع شخصياتهم .

فاذا كان ضمن خطة المدرس القيام برحلة او جولة او ما يحتاج الى نشاط عضلى يستطيع ان يشجع التلاميذ على العمل عن طريق تقسيم الفصل الى مجموعات طبقا للمستوى الصحى فيعهد الى التلاميذ الاقوياء البنية بهذا العمل .

ويعهد الى مجموعة اخرى من التلاميذ عمليات التنظيم والاشراف والى مجموعة ثالثة كتابة الملاحظات .

ويشترك الجميع بعد ذلك فى جميع عمليات الاستنتاج واكتساب الخبرات فى صورة جماعية منظمة ويدلى كل منهم بما قام به من نشاط فى أثناء تنظيم هذه الزيارة والجولة .

وتنتهى الجولة بتقويم كل تلميذ لنفسه وتقويم كل مجموعة لما قامت به من أعمال ويقوم المدرس بتلاميذه ويقوم المدرس أيضا عمله واخيرا تقويم عام للنتائج أو للخبرات التى حصل الاطفال عليها أثناء كل ذلك .

مجموعات الفصول :

هناك نوعان من المجموعات . وسبق ان اشرنا الى النوع الاول منها وهو : المجموعات التى تلتزم فى تقسيمها نوع النشاط الذى يقوم به التلاميذ بتنظيم سابق مع المعلم .

والنوع الثانى مجموعات متجانسة من حيث المستوى وهناك رايان فى هذا الشأن :

هل تلتزم كل مجموعة متجانسة مكانا محددا فى الفصل .. اى يخصص صف فى الفصل للممتازين وآخر للمتوسطين وثالث للضعفاء وهل يستمر مكان هذه المجموعات ثابتا ؟

(ام) يجلس كل تلميذ في مكانه ويأخذ المعلم ذلك في الاعتبار عند تدريسه ؟

في الواقع ان المعلم يتخذ من الرايين ما يناسب الموقف بشرط الا يشعر التلميذ بانه من الضعف بحيث تثبط همته ولا يتقدم .

ومن اللازم ان يتخذ نظام المقاعد المتحركة التي يسهل تنظيم الفصل فيها بما يناسب نوع العمل الذي تؤديه كل مجموعة فينظم الفصل طبقا لمستوياتهم في اثناء التدريب وتعطى تدريبات وتمارين تناسب كل مجموعة بحيث تسير كل مجموعة وتحسن طبقا لامكانيات هذه المجموعة بحيث تصل الى اقصى مستوى ممكن .

ويكون موقف المعلم الاشراف على هذه المجموعات وينتقل بينها بما يساعد على رعاية كل مجموعة والارتفاع بمستواها على ان يعطى المعلم رعاية خاصة للمتخلفين بما يساعد على الارتفاع بمستواهم .

ويلاحظ المعلم عدم تثبيت كل مجموعة طبقا لهذا المستوى فيحاول المعلم ان يغير من اماكن كل مجموعة حتى لا يشعر تلاميذ كل مجموعة بما يميز احداها على المجموعتين الاخرين .

كما ينبغى على المدرس الا يثبت هذه المجموعات بل ينبغى ان تحرك بين تلاميذ كل مجموعة طبقا لمستوى التحسن لكل فرد - اى ان في الدراسة الفردية لكل تلميذ اثناء فترات النشاط واثناء فترات التدريب ما يساعد على تفهم المستوى ومقدار التحسن فينقل تلميذ من مجموعة المتوسطين الى الضعفاء - وفي ذلك التغير نوع من الديناميكية السليمة ونوع من التغير الذي يساعد على تحقيق الاهداف وعدم اشعار التلاميذ بضعفهم وانما اشعارهم بالتقدم وتشجيعهم على استمرار التقدم .

اما بالنسبة لحالات الضعف الشديد عند بعض التلاميذ فينبغى ان تتخذ كافة الوسائل للنهوض بهم داخل الفصل وخارجه في اوقات العمل اثناء اليوم المدرسي - وفي حالة عدم جدوى ذلك ينظم المدرس وقتا اضافيا لهؤلاء التلاميذ .

وقد اوصى مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائي بالاتي :

« تعد المدارس للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم التحصيلي الى المستوى المطلوب كافة الوسائل المؤدية الى تقويتهم والعناية بهم - وتنظم دراسات لمدة لا تقل عن شهر خلال الاجازة الصيفية لعلاج ضعفهم ورفع

مستواهم . ويتم اختيار التلاميذ عند نهاية الدراسة فمن يصل منهم الى المستوى المطلوب يلحق بزملائه في الصف الاعلى لما من لم تسعفهم قدراتهم على بلوغ المستوى المطلوب على الرغم مما بذل من جهد فينقلون الى فصول خاصة في الفرق التالية وتعطى لهم مناهج مناسبة لمستواهم - وفي حالة عدم تكامل العدد الكافي لهم لتكوين فصل خاص يوضعون مع زملائهم في الصف الاعلى كشعبة يسير معها المدرس في حدود قدراتهم الخاصة » .

أى على المدرس ان يراعى مستوى الضعف ويحدد طريقة العلاج في الحدود المناسبة للارتفاع بالمستوى .

أما في حالات العجز الكامل فينظر المعلم في هذا النوع الذى لم تجد فيه كل الوسائل المناسبة على انه طفل معوق يحتاج الى دراسة سيكلوجية لتحديد نوع الاعاقة ومحاولة علاجها فيمكن النظر في ضم مثل هؤلاء في فصول خاصة او ضمهم الى فصول التربية الخاصة اذا لزم الامر .

التفكير الابتكاري ودور المدرسة في تنميته

للدكتور جابر عبد الحميد جابر

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

تريد أن تعرف ما الذي يعمل به الإنسان حين يفكر تفكيراً خلاقاً مبدعاً . ولماذا يستطيع بعض الناس أن يكتبوا قصصاً مبدعة كزقاق المسدق ، أو مسرحيات كمرحبة القضية ، أو يؤلفوا مقطوعات موسيقية مثل « النهر الخالد » . وكيف يستطيع بعض العلماء أن يضعوا فروضاً مثمرة ثم يصمموا لها التجارب العبقريّة ليضعوها موضع التحقيق ؟ ما الذي يجعل شخصاً مبتكراً وعبقرياً في العلوم أو ملهماً في مجال الفلسفة ؟

وكيف يستطيع المبتكرون في كل ميدان من ميادين الفكر والعمل أن يحققوا الأعمال التي نقف أمامها موقف التقدير والرهبة ؟ انى لهؤلاء أن يقوموا بهذه الأعمال ، بينما يمضى غيرهم يتحسس سبيله ويتلمس طريقه على نحو يتسم بالرتابة .

إن التفكير الابتكاري يشمر ثمرات متنوعة شتى ؛ قد تكون قصيدة شعرية ، أو لوحة فنية ، أو تجربة علمية أو غير ذلك . وتتسم هذه المنتجات بسمة تجعلنا نصفها بقولنا هذا « عمل أصيل » أو « إنتاج مبتكر » وهنا نسأل هل المفكر المبتكر نوع خاص من الناس ؟ أم أنه إنسان كغيره أهله للابتكار تدريب خاص ، وأسلوب شخصي ومهارة جعلته أكثر كفاءة من غيره ؟ وهل المفكر الأصيل ثمرة ظروف ممتازة ، أم أنه موهوب بالفطرة والوراثة مما يجعل معدنه مختلفاً عن غيره ؟ وما الظروف التي يحدث التفكير الابتكاري في ظلها ، والتي يبدو أنها تؤثر في مساره ومجراه ؟ وماذا يعمل الناس حين يفكرون تفكيراً مبدعاً خلاقاً ؟

إن التفكير يتراوح بين طرفين يمكن أن نسميهما الواقع والخيال . ويستلزم التفكير الواقعي أن يتمسك الشخص في تفكيره بالموازين العلمية والمنطقية وأن يرتبط في استجاباته بالموقف الخارجي ، وبما يتضمنه من حقائق . أما التفكير الخيالي ، فيتيح لصاحبه أن يتناول المواد التي وصلته عن طريق الإدراك على نحو يتسم بحرية نسبية ، ويتأدى منها إلى فروض ومقترحات وخيالات وصور مقارنات . وهو يكافح في سبيل الوصول إلى أهداف غير واضحة ولا محددة تماماً .

لقد بينت الدراسات التجريبية التي حاولت تحديد الظروف التي تساعد على انبثاق الابتكار ، أن التفكير المبدع يمر خلال سلسلة من المراحل هي :

١ - التهيؤ والاستعداد : وفي هذه المرحلة يحاول الشخص أن يتعرف

على الموقف وملاحمه وما يكتنفه من ظروف وان يتفحص عناصره ، وباختصار فان الشخص في هذه المرحلة يرتاد الموقف ويستطلع خفاياه .

٢ - الحضانة : ويبدأ في هذه المرحلة تحديد المشكلة وتظهر له بدايات الحل النهائي أو ملامح الانتاج في صورته العامة ، ويصبح هذا ظهور مقترحات موجهة للعمل .

٣ - وضوح الرؤية ، وفيها يرى المبتكر الهدف محددًا ، وهذا الوضوح والتحديد يدفعه الى الحركة السريعة والعمل الجاد وبذل الجهد نحو تحقيقه .

٤ - التحقيق وفي هذه المرحلة يراجع المبتكر النتائج التي توصل اليها ، يعدلها ويكملها .

ولكن هذه المراحل الاربعة للنشاط الخلاق لا تحدث في تتابع وسياق جامد محدد ، فهناك حركة متصلة تحتضن جميع المراحل ، وقد يتردد المفكر بين هذه المراحل متقدما تارة ومتأخرا تارة أخرى قبل ان يتوصل الى فكرته النافذة . والتفكير عملية ديناميكية لا يمكن ان تسير وفق نمط جامد يناسب كل مفكر . وبعض المبتكرين يعملون بطريقة منظمة متقنة ، ويطبقوا اساليبهم عن قصد ، بينما نجد ان انتاج الآخرين يظهر دفعة واحدة كومضات عقلية مفاجئة كما لو انها تجيء بوحى أو الهام . ويتضح من تاريخ الموسيقى مثلا ان موزارت كان يكتب موسيقاه نتيجة حدس intuition أى كما كانت تطرا على ذهنه ، مما يتهوفن فكان يكافح ويعمل بجهد كبير مبتدئا من فكرة بسيطة ضئيلة ينتهى بها الى عمل فنى متكامل بعد ايام من الجهد المضنى والقلق والعرق .

ولكى نوضح سبيل الوصول الى الافكار المبتكرة ، نقبس مثالا من تاريخ العلوم . عندما بلغ شارلز دارون الثانية والعشرين من عمره عام ١٨٣١ اشترك في رحلة بحرية ليطوف حول العالم استغرقت خمسة أعوام ، وذلك لدراسة أشكال الحياة وصورها . وقد قادته ملاحظاته الى ان انواع الكائنات الحية قد تغيرت مع مضي الزمن . وهذه فكرة قديمة توصل اليها اكثر من مفكر قبله ، ولكن لم يستطع من سبقوه ان يفسروا سبب هذا التطور في وضوح واقناع .

وفي عام ١٨٣٨ ، وبينما دارون في حيرته يتأمل مشكلة ارتقاء الانواع قرأ كتاب مالثس عن اصل السكان الذى عرض فيه نظريته وهى ان السكان يتزايدون بسرعة أكبر من تزايد الغذاء ، وان السكان لابد ان يتناقصوا بمجاعة أو وباء أو حرب ، وان هذه شروط لا يمكن تجنبها . فتوصل دارون في ومضة ذهنية الى ان الانسان لا ينفرد بهذه الخاصية عن الكائنات الحية الاخرى ، فجميع انواع هذه الكائنات تتزايد بنفس الطريقة ولابد من التخلص من هذا التزايد بمجاعة أو مرض أو قتال ،

ولما كنا لا نجد فردين من أى نوع يتشابهان تماما لان لكل منهما خصائصه الفردية التى تميزه فاننا نتساءل أى الافراد ينقرض وأيها يبقى ؟ ينقرض من تقل كفايتهم فى السباق من أجل الطعام ومن يعجزون عن مقاومة المرض أو درء الخطر . وهكذا بقيت عبر الاجيال الكائنات الأكثر تكيفا مع بيئاتها ، وبمضى الزمن حلت انواع جديدة محل الانواع القديمة .

وبدا دارون عام ١٨٤٤ يكتب كتابه عن أصل الانواع ولكنه كان قد امضى أربعة عشر عاما يجمع البراهين والشواهد لكى يدعم نظريته وكان دقيقا ومنهجيا ، وكان دائما غير قانع بما لديه من براهين يحاول البحث عن المزيد منها . وقد حذره أحد أصدقائه من انه ما لم يسارع فى نشر نظريته عن التطور فقد يتوصل اليها شخص آخر . وقد تحققت هذه النبوءة فتوصل اليها والاس وهو شاب انجليزى مر بخبرات خصبة وافرة فى ميدان علم التاريخ الطبيعى . فقد طوف فى بقاع الارض النائية وكشف براهين وافرة تدعم نظرية التطور . وقد ظل والاس يفكر فى مشكلة التطور ثلاثة أعوام ، ثم تصادف انه قرأ عام ١٨٥٠ مقال مالمس عن السكان فرأى الاجابة عن السؤال الذى يملأ عليه عقله . وبدلا من ان يتأنى طويلا كما فعل دارون عمد الى كتابة نظريته مباشرة ، ولكنه لم يعجل فى نشرها فأراد أن يراجعها عالم مرموق فى التاريخ الطبيعى فأرسلها الى دارون . وكانت مفاجأة للاخير ولكن أمانته العلمية منعتة من اخفاء عمل والاس فأعد لنشره ، ولكنه كتب مقالا آخر لينشر مع مقال والاس بعرض فيه نظريته .

توصل كل من هذين العالمين الى نفس الفكرة مع ان أحدهما لم يتأثر بالآخر . فهل معنى هذا أن أى فرد آخر لو اتاحت له الفرصة ليجوب بقاع الارض النائية ، وليقرأ مقال مالمس يستطيع أن يتوصل حتما وبالضرورة الى نظرية التطور ؟

نستطيع ان نتوقف لنحلل ظروف هذين الباحثين . ان الفكر المبتكر لا بد أن يكون لديه قدر من الحقائق والمهارات ، بغيرها لا يستطيع ان يبدأ الابتكار ، وهذه لا يمكن اكتسابها الا بالعمل المثابر الصبور وبالمران المتصل المستمر . فلا بد ان يتعلم الرسام مثلا مزج الالوان والتشريح وغير ذلك قبل ان يقوم برسم لوحة انسانية معبرة . ولقد كان كل من دارون ووالاس ذا دراية هائلة بالتاريخ الطبيعى جمع كل منهما حقائق وبيانات كثيرة .

ولا يكفى ان يتزود الفرد بمعلومات وحقائق كثيرة ، فهناك من تتوافر لديهم هذه ومع ذلك لا تمكنهم قدراتهم العقلية من ان يخرجوا من هذه انشذرات من الحقائق شيئا له معنى أو مغزى . ولكى يستطيع الفرد ان يفعل هذا لابد ان يكون قادرا على ادراك العلاقة بين هذه المفاهيم والحقائق ، وأن يستطيع ان يشكلها فى مجموعات مثنى وثلاث ورباع الخ . وهناك عقول أقدر على عمل هذه الانماط ذات المغزى أكثر من غيرها وهؤلاء هم الاذكياء . فدارون استطاع ان يربط بين خبراته المباشرة وبين تلك التى

استقائها من قراءته لما لثس . ولكن هذه العلاقات بين الحقائق بعضها هام وبعضها تافه فكيف السبيل الى تمييز هذه من تلك ؟

ليس ثمة شك في أن هناك أناسا لديهم قدرة على رؤية النتائج في لحظة خاطفة كما حدث لدارون ووالاس يستطيعون أن يشعروا بما يجب أن تكون عليه النتائج دون أن يمروا بما تستلزمه من خطوات تفكير واستدلال . ويسمى هذا بالحدس . فمن طريقته تنتقى أنماط الافكار الهامة التي تناسب مشكلة معينة وتففل أنماط أخرى لأنها جذباء غير مشمرة .

ولا تستطيع المدرسة أن تتحكم في الذكاء او في الحدس وذلك لانهما فطريان الى حد كبير ، الا انها تستطيع أن تبحث عن الوسائل التي يمكن بواسطتها الكشف المبكر عنهما وقياسهما حتى يمكن أن توفر للتلاميذ الذين يتفوقون في هذه النواحي ما يتناسب معها من خبرات وما تستلزمه من توجيه تعليمي ومهني .

ولكن الابتكار في التفكير والعمل لايقوم على مجرد جمع حصيلة هائلة من المعلومات والحقائق ثم تكوين أنماط منها تناسب مواقف ومشكلات معينة ، تكويننا يستلزم ذكاء وحدسا . انه في حاجة الى شجاعة . ولقد أدرك دارون وزميله أهمية هذا العامل حين تراث الاول في جمع الشواهد والتثبت من نظريته قرابة أربعة عشر عاما . وحين أرسل والاس مقالة قبل أن يتصدى لنشره الى دارون ليقراه . فالمجتمع يقابل الافكار الجديدة بمقاومة واستنكار ، وكلما ازدادت الفكرة الجديدة غرابة وتطرفا أثارت كرها أشد وعدم ثقة وعزوف عنها . وتاريخ الفكر الانساني مليء بحالات اضطهد فيها أصحابها بسبب افكارهم الجديدة .

ولو تأملنا موقف مدارسنا ، فانا نتبين أن هذه الناحية وهي الشجاعة لاتلقى ما تستحق من اهتمام . وقد تجد المدرسة صعوبة في زيادة تنمية هذه السمة بالذات عند الشخص ، وذلك لانصراف جل اهتمامها الى تعليم الحقائق والافكار وقليل من المهارات . ولكنها لو استطاعت أن تنمي فردية الشخص وأن تتيح له حرية التعبير عن رأيه وأن تهتم بتعليم أساليب التفكير السليم لزودته بمهارات تزيد من ثقته بنفسه ، وتعوده فوق ذلك أن يفصح عن رأيه حتى ولو خالف آراء غيره . وتستطيع المدرسة أيضا أن تيسر على المفكر المبتكر من تلاميذها الامر ، ألا تتطلب منه قدرا كبيرا من الشجاعة اذا اتخذت اتجاهها قوامه أن الابتكار والابداع نشاط جائز وممكن ولا يعاقب عليه صاحبه . بل وأفضل من ذلك أن تتخذ اتجاهها يشجع على هذا النشاط الابداعي ويثبت عليه .

والمدرسة كي تساعد التلاميذ ذوي التفكير الابتكاري على جمع الحقائق والتزود من المعارف واجادة أفضل أساليب التعلم لابد أن تتعرف عليهم وتكشف عن امكانياتهم العقلية وهذا عمل ليس باليسير اذ تدلنا دراسة الاطفال الموهوبين على أن المدرسين يخفقون أحيانا في التمييز بين الموهوب وغير الموهوب . فقد بينت الابحاث أنه عندما طلب من ستة

آلاف مدرس أن يختاروا من كل فصل دراسي أذكى تلميذ فيه ، أن نسبة التلاميذ الذين اختيروا بهذه الطريقة واثبت القياس النفسي أنهم موهوبون له تزيد عن ١٥٦ ٪ ولعل السبب في هذا أن المدرسين يقدرّون التلميذ على أساس تحصيله الدراسي وحده . وهناك عدد كبير من التلاميذ يحصلون أقل مما تستطيع إمكاناتهم العقلية . وكثيرا ما يعزف الموهوبون عن الأعمال المدرسية لأنها لا تتحدى ذكاءهم ، فيتسرب الملل إلى نفوسهم من العمل المدرسي وتكون لديهم عادات دراسية سيئة . وقد يخفي التلميذ الموهوب قدرته في الأعمال المدرسية حرصا على الاحتفاظ برضى أترابه الذين غالبا ما يكونون أقل منه قدرة .

ويميل المدرسون أيضا إلى تقدير التلاميذ الموهوبين تقديرا منخفضا لأنهم يفعلون عامل العمر الزمني . فهم ينسبون أن الطفل الموهوب قد يكون أقل في العمر من زملائه في حجرة الدراسة عاما أو عامين . فضلا عن ذلك ، فإن المدرس الجديد أو غير الكفاء قد يقلقه توحد ذهن تلميذ ويمكن له الكره . ومثل هذا المدرس لن يكون موضوعيا في حكمه على نمو التلميذ ومواهبه .

ومعنى هذا أن التعرف على الموهوبين ذوى التفكير الابتكاري واكتشافهم يقتضى أن يكون لدينا بالمدرسة وسائل أخرى غير اختبارات التحصيل تكشف عن هذه المواهب . والآن تتأثر هذه الوسائل بالهوى ومعروف أن المدرس عرضة لأن يبالغ في تقدير ذكاء التلاميذ المهندمين أو المطيعين أو النودودين أو اللبيين . والتلميذ الذى يستغل تفكيره ويسأل أسئلة معينة قد يثير المدرس أحيانا ولا يحظى بما يستحق من تقدير لقدرته ، وعزوف التلميذ الموهوب عن الأعمال الروتينية يجعل المدرس يسيء الحكم على إمكاناته . ويقضى هذا بضرورة استخدام المعلمين لأساليب متنوعة للتعرف على التلميذ الموهوب المبتكر ، كملاحظة أداء التلاميذ في ألوان نشاطهم المختلفة ، وتقدير خصائصهم العقلية وسماتهم الشخصية ، وقياس ميولهم ودراسة اتجاهاتهم وقيمهم على أن يستخدم في هذا المقاييس الموضوعية .

اتجاهات المدرسين والتفكير الابتكاري :

هناك قدر كبير من الخلاف بين المربين عن الاتجاهات التي ينبغي أن يعلموها لتلاميذهم . ولكل مربٍ قيمة الخاصة ، فإذا كان يؤمن بطريقة في الحياة وأسلوبه فمن الطبيعي أن يحاول نقل معتقداته إلى تلاميذه . وليس من العدل في شيء ، بل ومما يتنافى مع الأسلوب الديمقراطي أن يحاول المعلم غرس أفكار معينة في تلاميذه مالم يكن قد قسّر عن وعي وشعور أن معتقداته صالحة لهم كما هي صالحة لنفسه . ومعنى هذا أن من واجبات كل مدرس أن يفحص ويمحص ما لديه من اتجاهات وقيم وأن يقرر أيها يصلح لتلاميذه وأيها لا يصلح ؟

ويمكن القول أن هناك ثلاثة أنماط يتسدرج تحتها المعلمون ، وقد لا تكون هذه الأنماط متميزة كما نعرضها هنا بحيث ينطبق كل منها على

عدد من المدرسين ، ولكن سوف نجد أن كل مدرس تقريبا يقترب من أحد هذه الأنماط أكثر من اقترابه من النمطين الآخرين . النمط الأول : المدرس الذي يساعد التلميذ على أن يكون على سجيته وأن يعبر عن نفسه ويستمتع بنشاطه الحاضر . والثاني : المدرس الذي يقوم بدور الاب الناجح في عمله وحياته والذي يريد أن يعد الطفل لكي يحقق النجاح والتوفيق في مستقبل حياته . والثالث : المدرس الذي تربطه بالأيام الخسوالي ذكريات وهو يستمتع بتربية تلاميذ يقدرون التقاليد الثالثة والامجاد الماضية ويتمسكون بكل ما هو قديم .

ويغلب أن يشارك النوع الاول الاطفال في مسراتهم اليومية ومتعهم العابرة . وهو مدرس عطوف ودود يشارك الطفل وجدانيا في مشاعره . ويغلب ان نجد هذا النوع من المدرسين في رياض الاطفال . وهم يؤكدون بوجه عام ارتياد الذات وفهم النفس والمشاركة في ألوان النشاط الممتعة ، ومثل هذا المدرس يكره ما يقلل من بهجة الحياة بالنسبة له ولتلاميذه . وترتبط اتجاهات هؤلاء المدرسين وقيمهم بمشاعر الطفل ارتباطا وثيقا .

أما النوع الابوى من المدرسين فهو أكثر شيوعا من النوع السابق في المدارس الاعدادية والثانوية . ويجد هؤلاء المدرسون اشباعاتهم في التقدم والترقى ومواجهة التحديات . ومثل هؤلاء يؤكدون للتلاميذ الطموح ويجعلونهم يعملون من أجل التقدم والترقى . وهم يريدون من تلاميذهم ان يكونوا مجدين مثابرين حتى ينجحوا وأن يضحوا بما يلزم لهذا النجاح ، وأن يصموا آذانهم دون الرغبات الجامحة والنزوات العارضة ، وأن يهدموا كل تقليد يعترض طريقهم نحو الهدف .

أما النوع الثالث من المدرسين فهو ذلك الذي وجد لذة في الثبات والاستقرار وفي استيعاب التقاليد والاستمتاع بفنون الماضي وأدبه ، والذي يؤكد سحر الماضي وجاذبيته . وهؤلاء يهتم كثيرا بمادة المستقبل والغد ، يجد الرغبة في ارتياد الجديد ويقبلها وينسى أن الماضي طريق إلى الحاضر ، وأن الحاضر يحمل المستقبل بين ثناياه .

وهذا النمط الاخير لا يستطيع أن ينمى في تلاميذه القدرة على الابتكار ، انه يشبه مفكرى القرون الوسطى الذين اعتنقوا نظريات أرسطو وآراءه واعتبروها السلطة النهائية ، وراوا أن كل ما يخالف هذه النظريات خاطيء ، بدلا من أن يتبعوا روح أرسطو الباحثة التي تضع مقدمات وبدايات للوصول الى نتائج جديدة . وليس معنى هذا ان المفكر المبتكر لا يتقبل افكار الآخرين ، انه ينصت لها ولكنه غير مستعد لان يقبلها كافكار نهائية . انه ينتقى العناصر السليمة من غير السليمة ، ويحاول أن يصع ما يلتفت اليه موضع التجريب والتحقيق . وهو في هذا يجمع بين مزايى هذا النمط والنمط الثانى من المعلمين . أما الجو الذى يخلقه النمط الاول فهو ضرورى لتنمية التفكير الابتكارى .

أهمية التنظيم الكلى للمدرسة :

التفكير الابتكاري لا ينمو بتأثير المدرس وحده ، لانه يتم نتيجة للتنظيم الكلى للمدرسة ، الذى ينبغى ان يوفر مواقف التعلم التى تساعد التلاميذ على أن يحددوا اهدافهم بأنفسهم ، وأن يخططوا أنشطتهم ، وأن يعملوا فى جماعات حيث يشاركون فى الراى والمناقشة . وغنى عن البيان أن المشاركة فى عملية تقويم مستمرة تؤدي الى وضع أهداف أبعد . ولا بد أن يتاح للتلاميذ حرية التجريب وفرص تناول المواد وحرية التعبير عن شخصياتهم المتميزة خلال هذا كله .

ومما ينمى القدرة الابتكارية تشجيع المدارس للتعبير الخلاق فى مجال الفنون والآداب ، فى الرسم والاشغال اليدوية والموسيقى ، وكتابة القصص والتمثيلات . وقد دلت الخبرة على أن التعبير الخلاق يزدهر فى ظل الجو الودود حتى تتوفر فرص جمع كثير من البيانات وحيث توجد مجالات متنوعة للتعبير . والفن الابتكاري ليس الا تنظيما للخبرة بحيث تظهر صيغ وتشكيلات جديدة . والتعبير الابتكاري تابع للتدريس الابتكاري وذلك لان المدرس يتيح للتلاميذ الالهام والتذوق والتقدير .

على أنه ينبغى الا يغيب عن اذهان القائمين على العملية التربوية ان الروح الابتكارية لا تعتمد على النقد ، ولا على مجرد الرغبة فى التصحيح ، وذلك لان هذه قد تقضى على التفرد والتميز . ولكن هذا لا يمنع من ناحية أخرى من استخدام التصحيح والإرشاد سبيلا الى الاتقان والإجادة بل والاثابة عليها . والإجادة شئ والتعبير الخلاق شئ آخر . ففى التعبير الخلاق تكون الجودة والاصالة هى الهدف .

ويجب أن يتجه التنظيم الكلى للمدرسة بما يحتوى عليه من منهج وطرق تدريس وسياسة تعليمية الى تنمية امكانيات التلميذ الموهوب كلها . ومعنى هذا أننا لابد أن نكتشفه فى وقت مبكر من حياته وأن نهيب له من الظروف البيئية ما يثير قدراته وينميها ، وخاصة قدراته الابتكارية . ولا يتأتى هذا الا اذا تعاونت الاسرة والمدرسة والمجتمع فى تزويد التلميذ المبتكر بالخبرات الخصبة التى تتيح له الفرص لاكتشاف ذاته وتحقيق افضل نماء لها .

ولا يختلف التلميذ الموهوب عن غيره فى النشوع ، وإنما يختلف فى الدرجة ، وبهذا المعنى فلديه الدوافع النفسية التى نجدها عند التلاميذ جميعا . وعلى ذلك فهو فى حاجة مثلهم الى الحب والتقبل والتقدير والامن كما انه فى حاجة أيضا الى أن تتاح له ظروف طيبة للنمو .

وعلى القائمين على العملية التربوية أن يخلصوا أنفسهم من الاعتقاد بأن التلاميذ الموهوبين ذوى التفكير الابتكاري شواذ أغراب ، فهذا التفكير كثيرا ما يعرض هؤلاء التلاميذ للاحباط ، ويشير الكراهية نحوهم ، بل وقد يدفع أصحاب المواهب الى التردد فى الإفصاح عنها . وعليهم ألا يذهبوا

الى الراى بأن هذا النوع من التلاميذ قادر على أن يعلم نفسه ، وان يشق طريقه واو وضعت امامه العراقيل فهم ايضا فى حاجة الى التوجيه حين تعترضهم العقبات التى تبدد طاقاتهم كغيرهم من التلاميذ . بل وقد يمضى البعض الى القول بأن زيادة اهتمامنا بالموهوبين والمبتكرين تنافى مبدأ تكافؤ الفرص وسوف ينصرف هؤلاء الى تحقيق أهدافهم الذاتية ضاربين بأهداف الجماعة عرض الحائط .

وهذا تفكير سقيم مجذب ، اذ ان المبتكرين هم أولئك الذين يقل احتمال احتكارهم لخيرات العالم عن طريق كشوفهم واختراعاتهم وأعمالهم المبتكرة فى ميدان الفنون والعلوم والآداب . ونتيجة لاسهاماتهم فى ميدان الإصلاح الاجتماعى وعن طريق أنشطتهم فى المجالات المختلفة نمضى بمجتمعنا قدما . وعن طريق تحقيق ذواتهم يتحقق تقدم الانسانية وازدهارها .

معامل اللغات

للدكتور صلاح عبد المجيد العربي

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

يحكى أن أحد ملوك قدماء المصريين اختلف مع أحد ملوك الحيثيين على اللغة التي تعتبر أصلا لكل اللغات في العالم . واحتدم النقاش بينهما حتى اذا ما وجدا أنهما لن يصلا الى نتيجة حاسمة دعوا أحد الحكماء للاستعانة برأيه . فأشار عليهما الحكيم - حسما للنزاع - أن يحضرا طفلا حديث الولادة ويفصلاه فصلا تاما عن البيئة اللغوية التي يعيش فيها أهله وينتظر أن أول كلمة ينطق بها هذا الطفل فان كانت لغة الحيثيين - اذا فهي أصل اللغات في العالم - وان كانت مصرية قديمة كانت الغلبة للفرعون المصري . ويمضي المؤرخ المصري القديم في رواية القصة فيؤكد أن أول كلمة تطلق بها الطفل كانت مصرية قديمة مع انه لم يسمع أي لفظ من هذه اللغة من قبل . والقصة مسلية ولاشك ولكنها تخالف كل الاسس العلمية التي اتفق عليها اللغويون في العصر الحديث .

فلا يمكن لمخلوق أن يتكلم لغة لم يسمعها من قبل . فالطفل ينصت لما حوله من أصوات ويحاول أن يقلدها ، ويتعلم الالفاظ والعبارات التي يشجعه والداه على ترديدها وينسى - تدريجيا - تلك الاصوات العشوائية التي ليست لها مفهوم مصطلح عليه في المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه . حتى اذا شب عن الطوق ازدادت حصيلته اللغوية من الفاظ وعبارات وجمل ساعد تعزيز الوالدين وتشجيعهم على تثبيتها وانماؤها . والمعمل اللغوي قد انشئ خصيصا لمساعدة الطالب على تعلم لغة أجنبية عن طريق تهيئة نفس الظروف التي يمر بها الطفل الذي يتعلم لغته القومية والذي يمر بالمراحل الآتية : الاستماع - الاستماع والكلام - الاستماع والكلام والقراءة والكتابة .

ويتكون المعمل اللغوي في أبسط صورته من محطة للارسال أو مصدر البرامج ومحطات للاستقبال أو الاستماع . وقد يكون مصدر البرنامج جهاز تسجيل أو حاكى أو مذياع أو مدرس يتكلم اللغة بشرط أن تكون لغته القومية . اما محطات الاستماع فهي الاماكن المخصصة للطلبة

يُنصتون فيها للبرامج عن طريق « سماعات » . ويمكن أن تعدد أنواع معامل اللغات أما حسب الإمكنة التي توضع فيها المعدات أو حسب الطريقة المتبعة في استعمالها . فعلى الأساس الأول تنقسم معامل اللغات إلى حجرة الدراسة الالكترونية والمعمل المتنقل والمعمل اللغوي الثابت .

حجرة الدراسة الالكترونية :

يمكن أن تجهز حجرة دراسة عادية بمحطة للإرسال وأمكنة للاستماع . وقد تكون محطة الإرسال جهاز تسجيل واحد يسيطر عليه المدرس ويستمع الطلبة إليه من أماكنهم ويرددون التمرينات التي يسمعونها تحت إشراف المدرس . ويمكن توصيل هذا الجهاز بسماعات حتى يستطيع الطلبة الانصات للبرنامج الأصلي وإنما تدخل من شوشرة أو أصوات خارجية ودون أن يتعرض الطالب لسماع أخطاء زملائه من الطلبة وترديدها . ومن الممكن أن تحتوي الحجرة على وسائل تعليمية أخرى كشاشة لعرض الأفلام المتحركة أو الثابتة حتى يمكن أن تتعاون الوسائل السمعية والوسائل البصرية على سرعة تعلم الطالب للغة . والميزة الأولى لحجرة الدراسة الالكترونية أنها نفس حجرة الدراسة الأصلية ولذلك فلا داعي لانتقال الطلبة من أماكنهم مما يوفر على المدرس والتلميذ الوقت والمجهود . كما أن ذلك يمكن المدرس من أن يعطي درسا متكاملا مستعملا انسبورة والأفلام وآلة التسجيل والشرح . ومع ذلك فمن عيوبها أنها لاتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، إذ يكون عليهم جميعا ترديد ما يسمعون في وقت واحد وبطريقة واحدة . وفي مثل هذه الظروف قد لا يستطيع الطالب المتخلف أن يتابع آلة التسجيل كما قد يصاب الطالب النابه بالملل . ويصعب على المدرس - في حجرة الدراسة الالكترونية - أن ينتبه إلى أخطاء التلاميذ كأفراد فقد يغطي أصوات الفصل كله على أخطاء الكثيرين .

معمل اللغات المتنقل :

يتكون المعمل المتنقل في أبسط صورته من جهاز تسجيل على عربة صغيرة متحركة بها ادراج لحفظ أشرطة التسجيل . ويمكن دفع هذه العربة من حجرة الدراسة إلى أخرى حسب الجدول الدراسي . ويتكون المعمل المتنقل في أكثر أشكاله تعقيدا من سيارة كبيرة بها محطة إرسال وأماكن الاستماع تتحرك بين المدارس في المدن النائية . وهذا النظام الأخير متبع في جامعة هارفارد بكامبردج بالولايات المتحدة حيث تنتقل سيارة مزودة بمعدات استقبال واستماع وتسجيل بين كامبردج وما جاورها من المدارس الثانوية . والميزة الأولى للمعمل المتنقل أنه ينتقل إلى الطالب بدلا من أن ينتقل الطالب إليه كما أنه يوفر بعض المصروفات إذ أن جهاز إرسال

واحد - وليكن آلة تسجيل - يستطيع ان يخدم عددا اكبر من طلبسة اللغات . واهم عيوب العمل المتنقل ان أجهزة التسجيل فيه معرضة للتلف اسريع لاستعمالها استعمالا مستمرا كما ان نقلها من مكان لآخر قد يسبب خلا لاجهزتها الدقيقة .

معمل اللغات الثابت :

لكي يكون معمل اللغات اسما على مسمى يستحسن ان يحتوى على كل الوسائل التى تساعد على تعلم اللغة بسرعة واتقان مثل جهاز عرض سينمائى وجهاز عرض صور ثابتة ومجموعة مناسبة من الصور والخرائط . اما الوسائل السمعية فى هذا المعمل فهى تتكون عادة من محطة للارسال او مصدر للبرنامج يحتوى على عدد من أجهزة التسجيل يذيع كل منها برنامجا . . ومعدات تمكن المدرس من ان يتحدث مع الطلبة ككل وكأفراد . وبه محطات للاستماع لها جدران خشبية مانعة للصوت . وتحتوى كل محطة للاستماع على « سماعات » وضابط صوتى لاختيار البرنامج ومكبر للصوت يتحدث فيه الطالب الى أستاذه ان اراد او يسجل عن طريقه التمرينات المطلوب منه أدائها . ويستحسن ان تنظم اماكن الطلبة بحيث يستطيعون ان يروا بوضوح شاشة السينما والمدرس . ويعتبر هذا النوع من المعامل أكثرها فاعلية لتكامل الوسائل التعليمية فيه ولوجود فرص كافية للطالب المتخلف والناهب . ويمكن أن يعمل فصلا بأكمله كمجموعة فى هذا المعمل كما يمكن للطلبة ان يستعملوه كأفراد بحيث يتقدم كل منهم بالسرعة التى تناسب مع قدراته . وعيوب المعمل الثابت تتلخص فى مشاكل الجدول الدراسى وصعوبة التوفيق بين كل الفصول فى فترات متلاحقة وهذه مشكلة يشترك فيها مع المعامل الأخرى مثل معمل الكيمياء ان الفيزياء . والعيوب التربوى الواضح هو صعوبة الاشراف على هذا المعمل فلا بد من وجود مشرف فنى خبير بالآلات ومعداته كل الوقت بحيث يستطيع ان يحضر الدروس اللازمة لكل لغة عندما يحين موعدها . كما ان مثل هذا المعمل يتطلب برنامجا تدريجيا لكل مدرسى اللغات للتمرن على الاستفادة منه دون الاخلال بالآلة الدقيقة .

وتنقسم معامل اللغات حسب طريقة استعمالها الى مستويات ثلاثة :
الاول معمل الاستماع وهو مجهز بالآلات للاستماع فقط وهو يلعب نفس الدور الذى تلعبه المكتبة فى الحياة المدرسية . فيستطيع التلميذ ان يستمع الى درس فائه او تعليق او شرح من مدرسه . وتقل فاعلية التلميذ فى هذا المستوى الى الحد الأدنى لانه لا يستطيع ان يسأل الشريط وان سألته فمامن مجيب . اما المستوى الثانى فهو معمل الاستماع والنطق وبه آلات

تسجيل يستمع اليها الطالب ويردد ما يسمع او يجيب على التمرينات المسجلة ويستطيع في نفس الوقت ان يتصل بمدرسه وان يتصل به المدرس فيصلح من نطقه او يوجهه الوجهة السليمة . اما المستوى الثالث - وهو الذى يعتبر اعلى المستويات فاعلية - فهو معمل الاستماع والنطق والتسجيل وهو مجهز بمعدات تزيد عن المستوى الثانى فى انها تمكن الطالب من تسجيل اجوبته على الامثلة وبذلك يستطيع ان يستمع الى اجاباته ويقارنها بالاجابة الصحيحة كما يستطيع المدرس - الذى قد لا يتسع وقته اثناء الدرس للاشراف على كل الطلبة ان يستمع الى كل طالب على حدة بعد انتهاء الدرس فيسجل ملاحظاته على اجابات الطلبة ويتعرف على نواحي الضعف فيقويها وعلى مواطن القوة فيشجعها .

وقد حقق معمل اللغات نجاحا واضحا فى تدريس اللغات الاجنبية خلال السنوات العشرين الماضية فى الولايات المتحدة الامريكية مما جعل كل مدرسة ثانوية وكل جامعة فيها تحرص على اقتنائه وتدريب المدرسين على الاستفادة منه فائدة قصوى . واثبتت خبرات المربين فى امريكا انه لا بد من تخطيط دقيق لمعامل اللغات وشرح اهدافها وتوفير الاشرطة اللازمة لمختلف اللغات حتى يمكن لها ان تحقق ما يرمى منها . وقد تنقلب هذه الوسيلة التعليمية الى صداد قاتل للمدرسين والاداريين على السواء ان ضعف الاشراف عليها او اسند الى مدرسين لم يؤهلوا تأهिला يمكنهم من الاستفادة منها .

الخطوات اللازمة لانشاء معمل لغات :

لا بد من تخطيط واضح لكل الخطوات اللازمة لانشاء معمل لغات قبل الشروع فى انشائه فعلا يشمل هذا التخطيط تكوين لجنة اشراف على هذا المعمل لتقرر نوع العمل المزمع انشاؤه والمكان المناسب لذلك يشمل انتكاليات الانشائية وتكاليات الصيانة وتوفير البرامج اللازمة للغات .

١ - التخطيط المفصل لانشاء المعمل : على كل معهد علمى ان يختار نوع المعدات التى تتلاءم مع اهداف تدريس اللغات الاجنبية فيه وتناسب مع ميزانيته وهل الخطوة الاولى فى هذا السبيل هى ان يطلع القائمون بالامر على كل ما كتب فى هذا الصدد فى مجلات تعليم اللغات الاجنبية خاصة ما يصدر منها فى الولايات المتحدة الامريكية مثل

language learning College English

وذلك لان امريكا هى الدولة الوحيدة التى تهتم اهتماما خاصا بمعامل اللغات .

ب - معرفة انواع المعدات : يقتضى انشاء معمل ان يكون القائمون

بالامر على علم بجميع انواع المعدات اللازمة لهذا الغرض حتى يختاروا منها ما يتناسب مع خبراتهم ويحقق الاهداف التربوية المرجوة من انشاء المعمل . وينبغي أيضا ان يتفهم الخبير الفنى القائم بهذه العملية وظيفة كل من هذه المعدات من الوجهتين التعليمية والفنية .

ج - تخطيط معمل اللغات لابد ان يكون عملا جماعيا : حيث ان التحضير لمعمل اللغات يقتضى خبرات خاصة متعددة فلا بد من تعاون مدرسى اللغات الاجنبية مع خبراء الوسائل التعليمية ومن كان له خبرة في معامل اللغات بالذات . فمدرس اللغات هو اول من يصلح لتوضيح اهداف دراسة اللغات الاجنبية ويبدى رايه في نوع المعدات اللازمة لتحقيقها . وخبير الوسائل التعليمية اما في ادارة الوسائل التعليمية او مركز الوسائل بالمحافظات - له خبرة بالمعدات التى تصلح لمعمل اللغة مثل الات التسجيل واستديو لتسجيل البرامج ومكبرات الصوت الخ . كما ان خبير الوسائل التعليمية يستطيع ان يقيم بعض المعدات من الوجهة الفنية ويقرر اذا ماكان ادائها يحقق الغرض منها .

وتعتبر مرحلة التخطيط مرحلة بالغة الاهمية في انشاء المعمل اللغوى لأنها الاساس الذى يبنى عليه ما يلى ذلك من خطوات . ولذا فلا بد من وجود خبير متخصص فى معامل اللغات فى هذه المرحلة الانشائية يكون قد درس المعامل على الطبيعة وتعرف على مالها من مزايا وعيوب حتى يوجه المرحلة الانشائية التوجيه الصحيح . فمعدات معامل اللغات تختلف فى اسعارها وانواعها وان كانت تتفق فى صفة واحدة وهى ارتفاع اثمانها ولهذا فلا بد من تحديد المواصفات بالتفصيل قبل الشروع فى شراء هذه المعدات وتحتوى هذه المواصفات على نوع المعدات المطلوبة وعلى مستوى الاداء المناسب لكل منها .

وعلى اللجنة المشرفة على انشاء معمل ان تتخذ القرارات الاتية :

١ - المستوى المطلوب للعمل : هل هو معمل استماع فقط ام استماع ومحاكاة ام استماع ومحاكاة وتسجيل .

٢ - مكان العمل : هل هو معمل ثابت ام متنقل ام نستعير عن المعمل بمجرد الدراسة الالكترونية .

٣ - عدد الطلبة المنتظر ان يستعملوا المعمل .

٤ - عدد اللغات التى تدرس فى المعمل .

٥ - الهيئة الدائمة المشرفة على المعمل .

٦ - الاشرطة التى تحتوى على برامج الدراسة .

وقد دلت خبرات القائمين بمعامل اللغات على ان السنة الاولى لا تبين

القيمة الكاملة لمعمل اللغات . . فعملية الانشاء والتخطيط تستغرق عادة حوالى ستة أشهر وعملية تحضير المواد اللازمة قد تستغرق مدة اطول والمشكلة الهامة فى المعامل هى تدريب المدرسين على استعمالها فنيا وتربويا عملية قد تستغرق سنوات خاصة وان المدرس عادة يميل بطبعه الى النفور من عمليات لا تتصل بخبراته السابقة اتصالا وثيقا .

الفائدة التربوية لمعامل اللغات :

يتفق العلماء اللغويون على أن القدرة على فهم اللغة الاجنبية والتحدث بها هى من أهم اهداف تعليم اللغات الاجنبية ، لان التدريب المنتظم على السماع والمشاهدة لازم لمعرفة اية لغة اجنبية والفصل الدراسى التقليدى فى وضعه الحالى لا يتيح فرصة كافية للتلميذ لهذا التدريب .

لهذا فالهدف الرئيسى من انشاء معمل لغوى هو اتاحة الفرصة للتلميذ للتدرب على سماع ونطق اللغة الاجنبية بما فيها من صوتيات وتركيبات وجمل حتى تصبح اللغة الاجنبية عادة جديدة وحتى يستطيع ان يتحدث اللغة بطريقة تقارب تلك التى يتحدث بها اهلها او على الاقل بطريقة تمكن اهل اللغة من فهم ما يريد التلميذ ان يعبر عنه .

ومنهج اللغات الاجنبية لا يختلف عن غيره من المناهج - فهو يحتاج الى مجموعة من المهارات والقدرات من جانب التلميذ والمدرس حتى يتحقق على وجهه الصحيح . كما انه ينبغى ان يبنى على أسس تربوية سليمة وان يتلاءم مع حاجات التلميذ وقدراته واتجاهاته وسنه وان يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ الخ . ويعتبر معمل اللغات كجزء من منهج اللغات الاجنبية مهما للأسباب الآتية :

١ - الكلام هو اصل كل اللغات وهو خطوة البداية الطبيعية فى تعليم اللغة الاجنبية .

٢ - ان استماع وفهم اللغة كما يتحدثها اهلها اصعب جانب من جوانب تعلم اللغات وكثيرا ما يدرس دارس لغة بعينها ثم لا يستطيع ان يفهم اللغة اذا تحدث بها احد اهلها معه فى التليفون مثلا .

٣ - تدعو طريقة السماع والمشاهدة التى يؤمن بها علماء طرق تدريس اللغات الى التدريب المستمر على كل تركيب جديد حتى يتقنه التلميذ . والمعمل يستطيع ان يحقق ذلك بسهولة اذ يدير التلميذ الشريط ثم يستمع اليه مثنى وثلاث ورباع حتى يتقن التمرين .

٤ - ان اللغة مهارة اولا - وتحتاج المهارة الى تنمية العادات التلقائية التى يمكن التلميذ من الرد على سؤال مثلا دون ان يستغرق وقتا فى التفكير . والمحاكاة جانب هام من تنمية المهارات . والمعمل

يستطيع ان يتيخ الفرصة للطالب ان يتدرب على المهارة اللغوية عن طريق السماع والمحاكاة والرد السريع على الاسئلة .

هـ - يختلف تعليم اللغة الاصلية عن تعليم اللغة الاجنبية في الظروف المحيطة بالتلميذ في الحالتين . فعند تعلم اللغة الاصلية يتشرب الطفل العادات اللغوية عن طريق المحيطين به وتصبح جزءا من سلوكه يزيد من نموها وتطورها تشجيع من حوله وشعوره بان اللغة تساهم في قضاء حاجاته . وعندما يتعلم التلميذ لغة اجنبية فان تفكيره يظل مقيدا في اطار لغته الاصلية ولذا يلجأ عادة الى الترجمة العامة قبل ان يستجيب للمثير باللغة الاجنبية . ويستطيع معلم اللغات - بمساعدة المدرس - من التخفيف من عملية الترجمة هذه بان يعود التلميذ على سماع اللغة الاجنبية ومحاكاتها بسرعة لا تدع له فرصة للترجمة الصامتة .

معامل اللغات في مدارسنا :

نظرا لاهتمام التعليم في جمهوريتنا باللغات الاجنبية - كما يظهر من اضافة لغات جديدة الى الانجليزية والفرنسية مثل الالمانية والروسية والاطالية - فانه ينبغي علينا ان نحاول تتبع احدث التطورات التي ظهرت في ميدان تعلم اللغات .

فطريقة السماع والمشافهة التي نحاول الان تطبيقها في مدارسنا هي ولا شك خطوة صحيحة في هذا السبيل . وان صدقت النية فعلا على ان هذه هي الطريقة المثلى في تعلم اللغات في مدارسنا فلا بد من استعمال المعمل اللغوي كضرورة لتحضير مدرسين للغات الاجنبية كخطوة اولى . فالمعمل يساعد المدرس على تعلم النطق الصحيح والتركيبات اللغوية السليمة فيكسبه مهارات تنتقل الى تلاميذه في الفصل وتساعد على اصلاح نطقهم وتوجيهه .

وقد بدأت فعلا خطوات بناء في هذا السبيل فانشئ معمل تجريبي في مدرسة الاسن وسينشأ في القريب العاجل معمل في ادارة التدريب ملحق بالوحدة اللغوية - وحيدا لو استفاد اكبر عدد من المدرسين والطلبة من هذه المعامل وتدريب بعض مدرسي اللغات عندنا - خاصة في معاهد اعداد المعلمين - على استعمالها .

فمن طريق المعمل يستطيع دارس اللغة الاجنبية ان يسمعها على حقيقتها حية مسجلة بأصوات ابنائها - ويمكنه ان يعيد الاستماع والمحاكاة ما شاء . فالميزة الواضحة لالات التسجيل انها تستطيع ان تكرر نفس الجمل عددا غير محدود من المرات حتى يستطيع الطالب ان يستوعبها ويرددها - وتردد هذه الالات نفس الجمل بنفس الطريقة دون ما تعب او ملل وهي بهذا تفوق اى مدرس اذ الثابت بالتجربة انه ما من شخص يستطيع ان يردد ما قاله سابقا دون ان يتسرب شيء من الملل

الى نفسه مما يؤثر على طريقة نطقه ويجعله مقاطع لم يؤكد لها من قبل
وبغير ولو قليلا من نغماته الصوتية .

ومن الممكن ان يبدأ المدرس في مدارسنا باستعمال آلة تسجيل واحدة
بها شريط لدرس واحد وبعد كل جملة يطلب المدرس من تلميذ ان يرددها
ثم يدير الجهاز ثانية ويطلب من تلميذ آخر ترديدها - وهكذا تحت اشراف
المدرس يستطيع الطالب ان يتعلم النطق والاداء الصحيح للعبارة والجمل
وقد يقول قائل « ما الداعي اذن لآلة التسجيل مادام المدرس مع فصله ؟ »
والرد على ذلك ان جهاز التسجيل يحتوى على دروس مسجلة باصوات
اشخاص يتكلمون اللغة الاجنبية كلفتهم القومية - كما انه يتيح الفرصة
للتلاميذ لسماع اكثر من صوت : اصوات نسائية واطفال وجماعات الخ
فيعود كل ذلك التلميذ على سماع وفهم اللغة بصرف النظر عن جنس أو
عمر المتحدث بها . ويمكن للمدرس ايضا ان يستعمل آلة تسجيل موصلة
الى « سماعات » يضعها التلميذ على اذنيه فلا يسمع الا ما سجل على
الشريط فلا يتأثر باخطاء زملائه ان اخطأوا .

وكما سبق ان ذكرنا لا يمكن لمخلوق ان يتحدث لغة لم يسمعها من
قبل . نعم يستطيع كثيرون ان يقرأوا ويكتبوا ويترجموا الى لغات لم
يسمعوها من قبل مثل اللغات الهيروغليفية والاعريقية القديمة واللاتينية
ولكن ما من احد يستطيع ان ينطق هذه اللغات بالطريقة التى كان ينطق
بها اهلها الاصليون . ولا يجوز ان نعلم اللغات الحية التى تدرس في مدارسنا
بنفس الطريقة التى كانت تدرس بها اللغات القديمة الميتة فى الماضى أى
بطريقة القراءة والكتابة والترجمة فقط بل لابد من سماع اللغة والنطق
بها حتى تحيا فى ذهن من يتعلمها ويستطيع ان يستعملها فى نفس الظروف
النى يستخدمها فيها اهلها .

التوجيه التربوي والمهني لتلاميذ المرحلة الثانوية

للدكتور يوسف الشيخ

المدرس بكلية التربية

عندما يتم التلميذ مرحلة الدراسة الإعدادية يصبح بين أمرين عليه أن يتبع أحدهما فهو إما أن يكتفى بما أتمه من دراسة وأما أن يلتحق بالمدرسة الثانوية ، عامة كانت أو فنية وإذا التحق بالمدرسة الثانوية العامة ، يتحتم عليه بعد عام من دراسته فيها أن يختار نوع التخصص الذي يريده وأن يحدد أيضا نواحي النشاط التي يريد الاتجاه إليها . ولا شك أن مثل هذه القرارات التي يتخذها التلميذ بشأن اختياراته في الدراسة قد تؤثر إلى حد بعيد في مستقبله المهني وقد لا يتضح هذا التأثير للتلميذ وربما لا يكون في ذهنه وهو يختار منهج دراسته . وباقتراب التلميذ من نهاية المرحلة الثانوية تبرز أمامه بصورة أقوى وأشد مشكلة اختيار جديدة فهو إما أن تنتهي دراسته بنهاية المرحلة الثانوية وأما أن يكمل إلى النهاية فيلتحق بالجامعة أو المعاهد العليا ، ويواجه حينئذ مشكلة اختيار أخرى هي اختيار الكلية أو المعهد الذي يعده لمهنة الحياة .

وهناك فروق بين الجنسين في عملية الاختيار المهني ، ولا شك أن الثقافة تدعم بشدة أحد الأدوار المهنية للبنات وهو دور الزوجة والام فتجعله يفوق بقية الأدوار الأخرى . وليس للولد مثل هذا الدور المهم من الناحية التقليدية وهو وإن كان له دوره من الأبوة وله مسئولياته كزوج إلا أن عليه أن يقوم بدور عام يتحمل فيه الأعباء الاقتصادية للأسرة وقد يحقق مثل هذا الدور مختلف المهن المتنوعة . ولقد اتسع المجال المهني أمام المرأة الآن أكثر من ذي قبل ، إلا أن الأعداد من أجل إحدى المهن وانتقائها قد يكون أقل أهمية بالنسبة للبنات منه في حالة الولد حيث يرجى له الالتحاق بعمل يحقق له مكانة اجتماعية مرموقة . وتتعلم البنات دورها التقليدي بسهولة حيث تكون الام نموذجا لابنتها التي سوف تصبح ربة بيت في المستقبل . ومن الممكن للبنات أن تشترك في سن مبكرة في كثير من الوظائف المهمة التي تقوم بها المرأة الراشدة . ولكن دور الولد ليس بمثل ذلك الوضوح ففي المدينة مثلا لا يعمل الآباء من الطبقة الوسطى في المنزل ولذا يتعذر على الابن أن يلاحظ عمل أبيه أو يشترك فيسه ، وأحيانا يصعب عليه أخذ فكرة واضحة محددة لما يقوم به والده وبالإضافة إلى ذلك فالبنات ترغب في المكانة الاجتماعية مثلها مثل الولد تماما ولكنها قد تسعى عادة إلى تحقيق رغبتها عن طريق الزواج لا عن طريق المهنة . وقد يسهل عليها أن تخفض من مستوى طموحها المهني بينما يشق ذلك على الجنس الآخر .»

ولم يعد أطفال عصرنا الحاضر يترسمون خطى آبائهم فتنتقل المهن اليهم تلقائيا عن طريق التوارث كما كان يحدث من قبل إذ أن كثيرا من

المهن والحرف كانت تنتقل في بلدنا من الاب الى ابنه عبر اجيال طويلة . ثم اخذت معالم هذه العملية تتغير تدريجيا وتقل نسبتها وذلك بتقدم التعليم وانتشاره وصدور القرارات التي عممت مجانية التعليم ووضعت مبدأ تكافؤ الفرص وتذويب الفوارق بين الطبقات مما هيأ الفرصة للتلاميذ القادرين واعطاهم الامل في الالتحاق بأية مهنة تناسبهم بصرف النظر من مكانة والديهم الاجتماعية . وفي كل عام ينخرط كثير من التلاميذ الفقراء في التعليم والتدريب الذي يمكنهم من الالتحاق بمختلف الكليات الجامعية ويسر لهم سبل الحصول على المهن الفنية العليا .

ولقد عملت القرارات الاشتراكية على مساواة المرأة بالرجل فمنحتها الحقوق التي حرمت منها ردحا طويلا من الزمن ، واستطاعت نتيجة لذلك ان تلتحق بالمهن التي كانت قاصرة على الرجال وحدهم ولقد اظهرت مهارة فائقة في كثير من المهن الفنية والوظائف العليا . وبذلك لم يعد اختيار المهنة مقيدا بالجنس او الحالة الاجتماعية او المالية للاباء .

وغالبا ما يتم اختيار الفرد لمهنته قبل ان تتوافر لديه الخبرة الكافية التي تمكنه من التعرف على المهنة التي يمكن ان يلتحق بها وقبل ان يتم نصحه ليعرف حقيقة نفسه . ونظرا لهذا الاختيار غير القائم على أسس سليمة كان من الضروري ان تتغير البرامج التعليمية وتتعدل لتناسب امكانيات التلاميذ وحاجاتهم ، كما أصبحت الضرورة تقتضي وجود خدمات التوجيه التربوي والمهني لمساعدة التلاميذ من مختلف الاعمار على اختيار المهن التي تناسبهم .

ولقد وجه الاهتمام في السنوات الأخيرة الى صوغ النظريات الخاصة باختيار المهنة ورأى بعض علماء النفس أن ذلك الاختيار يكون استجابة للاحوال الاقتصادية السائدة في المجتمع . ولذا فان الظروف الخارجية المحيطة بالفرد تملئ عليه الاختيار الى حد بعيد ، ومن أمثلة ذلك أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي ينتمي اليها الفرد يحدد مهنته الى درجة كبيرة . غير أن معظم علماء النفس يرون أن الاختيار المهني يمثل جانبا من جوانب السلوك ويبحثون عن تفسير دقيق له داخل نطاق نظرية عامة للشخصية . فيفسره علماء النفس الذين تغلب عليهم نزعة التحليل النفسي على أنه استجابة للحاجات اللاشعورية التي لم يتم اشباعها عند الفرد . في حين يعتقد السلوكيون أن الاختيار المهني مشروط بالخبرات التي تعزز طرقا معينة للسلوك على حساب طرق أخرى ممكنة .

ويمكننا ان نجمع كل ما توصل اليه الباحثون في ميدان علم النفس المهني خاصا بالرضا عن العمل والتوافق فيه في نظرية واحدة ، وهي ان رضا الفرد عن عمله يتوقف على مدى تمكين ذلك العمل له من القيام بالدور الذي يجب ان يقوم به في حياته ، وبمعنى آخر فالنمو المهني نمو لمفهوم الذات وأن عملية التوافق المهني ما هي الا عملية اتمام لذلك المفهوم كما ان درجة الرضا التي يبلغها الفرد تناسب درجة اتمام مفهوم الذات .

وربما كانت أهم نظريات الاختيار المهني هي نظرية « سوبر » التي صاغها في عشر نقاط يمكن عرضها على النحو الآتي :

- ١ - يختلف الافراد من حيث ميولهم وقدراتهم وشخصياتهم .
 - ٢ - بالنسبة لهذه الخصائص يصلح كل فرد منهم للعمل في عدد من المهن .
 - ٣ - تتطلب كل مهنة من هذه المهن نمودجا مميزا من القدرات والميول وسمات الشخصية .
 - ٤ - يتغير التفضيل والكفاية المهنية والمواقف التي يعمل فيها الافراد ومن ثم يتغير مفهومهم للذات مع تغير الزمن والخبرة « على الرغم من بقاء مفهوم الذات ثابتا بوجه عام من المراهقة المتأخرة حتى مرحلة متأخرة من النضج » واختيار احدى المهن والتوافق فيها عملية مستمرة .
 - ٥ - يمكن جمع هذه العملية في سلسلة من مراحل الحياة المميزة ويمكن أن تقسم هذه المراحل بدورها الى عدة اطوار .
 - ٦ - يحدد نمودج العمل الذي يلتحق به الشخص وطبيعته عن طريق المستوى الاجتماعي والاقتصادي لوالديه وقدرته العقلية وسمات شخصيته والفرص التي تعرض لها .
 - ٧ - يمكن توجيه النمو خلال المراحل المختلفة للحياة وذلك بتيسير عملية نضج القدرات والميول وكذلك بمساعدة الفرد على اختبار الواقع وعلى تنمية مفهوم الذات .
 - ٨ - عملية النمو المهني هي بالضرورة عملية اتمام لمفهوم الذات .
 - ٩ - عملية التوفيق بين الفرد والعوامل الاجتماعية ومفهوم الذات والواقع هي عملية قيام الفرد بدوره سواء تم هذا الدور في الخيال أو في مقابلة التوجيه والارشاد . أو في نواحي النشاط الواقعية في الحياة مثل فصول المدرسة أو النادي أو العمل .
 - ١٠ - يتوقف رضا الفرد عن العمل والحياة على المدى الذي يجد به منفذا مناسباً لقدراته وميوله وسمات شخصيته وقيمه ، كما يتوقف أيضا على موقف العمل وعلى طريقة الحياة التي يستطيع أن يلعب فيها الدور الذي يتمشى مع نموه وخبراته .
- ويعرف « سوبر » العوامل المحيطة باختيار المهنة « بمحددات » الاختيار المهني وربما كان استخدامه لهذا اللفظ امرا يوحى بحتمية ذلك

الاختيار . إلا انه استخدم ذلك اللفظ بمعنى وجود علاقة بين امرين وظهور اثر مثل هذه العلاقة . وثمة عدد من العوامل النفسية والاجتماعية تؤثر في اختيار المهنة والتوافق فيها نعتقد في اهمية ذكرها :

الجوانب النفسية في اختيار المهنة والتوافق فيها :

يتأثر اختيار الفرد لمهنة وتوافقه فيها الى حد كبير بالعوامل البيئية ، الا أن الفرد في تفاعله مع البيئة ليس سلبيا وتعد خصائصه النفسية عوامل مهمة في نموه المهني ويمكننا ان نعرض بعض هذه العوامل على النحو الآتي :-

أولا - الذكاء والقدرات الخاصة :

يؤثر الذكاء في النمو المهني بطرق متعددة ، فلما كان الذكاء يتصل بالنجاح الدراسي والتحصيل فانه يعد عاملا هاما في تحديد مدى التعليم الذي يستطيع الفرد أن يتمه ، ويؤثر مقدار حظ الفرد من التعليم في الالتحاق بكثير من المهن ، وبوجه خاص المهن الفنية العليا . ولا شك أن بعض المهن تتطلب قدرات خاصة ، ذلك بالإضافة الى مستوى معين من الذكاء العام ، فاهمية الموهبة الخاصة في الموسيقى او الفن واضحة لا ريب فيها . وتلعب القدرات الخاصة كذلك دورا في التوافق المهني في المجالات الأخرى ، فمثلا تعتبر السرعة والدقة في الإدراك مفيدة في العمل الكتابي ، والقدرة على فهم العلاقات الميكانيكية هامة في العمل الميكانيكي الذي يتطلب مستوى معيناً من المهارة . وفي الأعمال التي لا تحتاج الى درجة عالية من المهارة فان الاستعدادات والقدرات الخاصة قد تكون أكثر اهمية خلال فترة التعليم المبدئية عنها في المرحلة التي تلي تلك الفترة .

ثانيا - الميول المهنية :

لقد حاول كثير من علماء النفس اكتشاف الاسباب التي يرجع اليها القيام باختيارات مهنية معينة دون غيرها ولم يصلوا في النهاية الى اجابة قاطعة محددة . وقد أصبح من الواضح انه لا يوجد عامل واحد مسئول عن النمو المهني ، وان هناك تفاعلا بين عدد من العوامل المختلفة تعتبر الميول واحدة منها بل ومن أهمها .

وثمة استعمالات متباينة لمصطلح « الميول » نجم عنها اختلاف بين علماء النفس المهنيين في مناقشة دور الميول في عملية اختيار الفرد لمهنته وتوافقه معها . فهناك ميول يعبر عنها الشخص لفظيا حين يفصح عن نفسه وميول تتضح في اشتراكه الفعلي في لون من ألوان النشاط وميول يتم تقديرها عن طريق الاختبارات المقينة .

ولا ترتبط الميول التي يعبر عنها الفرد لفظيا او الميول المقيسة بالميول التي تظهر عندما يلتحق الفرد بأحدى المهن ارتباطا تاما . ويسهل فهم ذلك

اذ عرفنا ان الميول ليست العامل الوحيد في اختيار المهنة . فالميل الذي يعبر عنه الشخص في نشاط معين قد يكون ميلا عرضيا ونتيجة لحاجة - لم يفصح عنها - الى الاستحسان او القوة او الامن او الهرب من ظروفه الراهنة .

ولا يعرف بالضبط العمر الذي يبدأ عنده ظهور الميول المهنية ، اذ يختلف وقت ظهورها باختلاف الافراد . وبالطبع فان ما يحبه الفرد وما لا يحبه يتضح في عمر مبكر جدا . فيستطيع الاطفال ان يعبروا عن ميولهم واختياراتهم في اجاباتهم عن الاسئلة التي قد توجه اليهم بخصوص ما يريدونه عندما يشتد عودهم . غير ان هذه الرغبات التي يبديها كثير منهم تتغير وتعدل بسهولة . ويلعب الاطفال ادوارا مهنية ولو ان مثل هذه الادوار قد تبدو غير واقعية بالنسبة لمن يلاحظهم ، فالاولاد الصغار يلعبون دور رجال البوليس ورجال الاسعاف وتلعب البنات دور الام والمدرسة والممرضة ولكن الاختيار المهني الجاد ياتي في مرحلة متأخرة .

واحيانا يعبر الاطفال في مرحلة الطفولة عن تفضيلات مهنية لا معنى لها كما تنعكس في الاختيار المهني فيما بعد . وغالبا ما تكون هذه التفضيلات نتيجة لموهبة خاصة تظهر في مرحلة مبكرة ، وربما يبدي بعض الفنانين والكتاب قدرات وميولا في سن مبكرة .

وقد بينت احدي الدراسات الامريكية لفئة من العلماء البارزين في عدة مجالات علمية متباينة وضوح الميول التي تظهر في سن مبكرة وتكون ذات علاقة جوهرية بمهن المستقبل . فوجد ان عشرة بين عشرين عالما من علماء التاريخ الطبيعي اظهروا ميلا الى تلك المادة عندما كانوا اطفالا ، بينما لم يد الباقيون اي ميول خاصة قبل الالتحاق بالمدرسة الثانوية . وظهر ان كثيرا من رجال العلوم الفيزيائية كان لديهم ميول نحو الاجهزة الميكانيكية المختلفة في مرحلة مبكرة من حياتهم ، وكانت معظم الميول التي ظهرت في مرحلة مبكرة من حياة رجال العلوم الاجتماعية خاصة بالادب مما لا صلة له بعمل المستقبل في مجال العلوم الاجتماعية .

ويبين بعض علماء النفس المختصين بقياس الميول المهنية احتمال نمو الميول جيذا بدخول التلميذ المدرسة الثانوية او قبيل ذلك . وفي منتصف مرحلة المراهقة تتضح نماذج الميول المهنية المقيسة ، وتماثل الى حد كبير ميول الراشد من حيث ثباتها واستقرارها على الرغم من التغير الذي يطرا عليها بعد ذلك .

والميول كما تقيسها الاختبارات المقننة تتجه الى ان تبقى ثابتة نسبيا في منتصف مرحلة المراهقة ، وقد تلاحظ الميول التي يعبر عنها الاشخاص في سن مبكرة جدا ، ومثل هذه الميول التي تظهر في مرحلة مبكرة قد تكون ذات اهمية مهنية ضئيلة بالنسبة للكثيرين منهم . الا انها قد تكون هامة بالنسبة للبعض . وقد تنمو زيادة الاهتمام بالاختيار المهني خلال مرحلة المراهقة كجزء من النضج المهني ، ويستطيع كثير من التلاميذ ان

يستفيدوا من التوجيه المهني في منتصف تلك المرحلة ، على الرغم من ان الاختيار المهني قد لا يتم في ذلك الوقت . ويتمكن كثير من التلاميذ من اختيار مجالات مهنية واسعة لتحديد المهنة التي سوف يلتحقون بها في المستقبل .

ثالثا - عوامل الشخصية :

يعتقد ان كثيرا من عوامل الشخصية تلعب دورا هاما في النمو المهني ففي مهنة الطب مثلا قد يكون العمل غير شخصي وفني الى حد كبير او قد تتيسر المهنة نوعا شخصيا من النشاط ، وتهيء كثير من المهن امكانية وجود مدى متفاوت من العلاقات الشخصية ، ففي مجال التربية توجد فروق في العمل ناشئة من الفرقة التي يقوم المعلم بالتدريس فيها ونوع المادة وما الى ذلك . وثمة فروق هائلة في المسلك الانساني نفسه ، فقد يستعمل المعلم المادة التي يدرسها كوسيلة للانسحاب عن الناس والابتعاد منهم او كوسيلة تجعله أكثر صلة بهم وقربا منهم .

وبالاضافة الى ما سبق قد تختلف دوافع الافراد في المهنة الواحدة ، فالشخص ذو الميول العلمية والتابع في ذلك الميدان قد يكون شخصا قلقا وربما استغل انصرافه الى المشكلات العلمية غير الشخصية كوسيلة تبقيه بعيدا عن المشكلات الانسانية ، وعلى العكس من ذلك فقد يجد اشخاص آخرون في العلم منفذا للتعبير عن اهتمامات الانسان العميقة .

الجوانب الاجتماعية في اختيار المهنة والتوافق فيها :

تؤثر كل من الخصائص النفسية والعوامل الاجتماعية في الفرد ولكنها تتفاعل فيما بينها معدلة ومفيرة بعضها بعضا ، فمثلا تعتبر الميول المهنية وسمات الشخصية مكتسبة الى حد كبير يتعلمها الفرد في بيئته ، وتعتبر طبقته الاجتماعية جزءا هاما من تلك البيئة .

ففي مرحلة الطفولة المبكرة ، يحدث قدر كبير من التعلم المهم عندما تكون البيئة المباشرة المحيطة بالفرد هي المنزل والجيران . وتؤثر مكانة الوالدين الاجتماعية والاقتصادية في نوع المثيرات الثقافية التي يتلقاها الطفل وتؤثر الى حد ما في نوع الاشخاص الذين يقابلهم . وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة ينتقل الى بيئة اقل في تجانسها من بيئته السابقة ولكنه يحمل اليها معه كل ما سبق له ان تعلمه ، وقد يتعدل ذلك نتيجة لخبراته الجديدة .

وتؤثر مكانة الاسرة في حالة التلميذ الاجتماعية في بيئته المحلية وقد تؤثر في علاقاته الشخصية ، كما ان امكانيات الاسرة المالية تؤثر في مرحلة الدراسة التي يتمها ، فكثير من الاطفال الفقراء لا يلتحقون بالمدرسة الثانوية - على الرغم من مجانية التعليم - وقد لا يرجع ذلك الى ظروفهم المالية

فقط ، ولكن الى اسباب أخرى منها عدم تشجيع الآخرين لهم أو عدم ميلهم الى اتمام دراستهم .

ولا شك ان مهنة الوالد غالبا ما تؤثر مباشرة في نوع المهنة التي يختارها الابن لنفسه ، فعلى الرغم من ان غالبية الابناء لا يلتحقون بنفس مهنة آبائهم الا ان هناك احتمالا اكبر من التحاقهم بتلك المهن عن غيرهم .

حاجتنا الى التوجيه التربوي والمهني :

لما كانت القرارات المهنية هي المشكلة الرئيسية التي تواجه غالبية التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية ، كان من اللازم ان نعتني بالتوجيه التربوي والمهني في مدارسنا وان يتسع مجاله فيتضمن المساعدة التي تقدم الى التلميذ ليواجه مشكلاته واختياراته لان الحياة الناجحة السعيدة تتوقف الى حد بعيد على الاختيار المهني الحكيم وعلى النجاح في المهنة .

ويهدف التوجيه المهني بوجه عام الى ما يأتي :

١ - مساعدة التلميذ على اكتساب بعض المعلومات عن خصائص ووظائف وواجبات ومزايا مجموعة معينة من المهن التي يحتمل ان يتم اختياره لواحدة منها .

٢ - تمكينه من معرفة القدرات العامة والخاصة والمهارات التي تتطلبها مجموعة من المهن التي هي موضع الاعتبار وكذلك المؤهلات اللازمة للالتحاق بها مثل السن والاعداد والجنس .

٣ - تهيئة الفرصة امام التلميذ لاكتساب خبرات سواء في المدرسة او خارجها حتى يتزود بالبيانات الخاصة بظروف العمل ويعمل على الكشف عن قدراته وتنمية ميوله وتطويرها .

٤ - مساعدة التلميذ على تكوين وجهة نظره الخاصة بالاسس المهنية لاختيار احدي المهن ، كالخدمة التي يمكن ان يسديها الفرد الى مجتمعه والرضا الشخصي عن المهنة والاستعدادات اللازمة للعمل المطلوب .

٥ - مساعدة التلميذ على اكتساب طريقة فنية لتحليل البيانات المهنية وعلى تنمية عادة تحليل مثل هذه البيانات لديه قبل اختياره النهائي .

٦ - مساعدته على الحصول على بيانات عن نفسه ، مثل التعرف على قدراته العامة والخاصة وميوله التي يحتاج اليها للقيام باختيار مهني حكيم .

٧ - تمكينه من الحصول على بيانات خاصة بالتسهيلات التي تقدمها مختلف المعاهد التعليمية وشروط الالتحاق بها وما الى ذلك .



وخلاصة القول ينبغي على المدارس ان تثبتى برامج للتوجيه في مرحلة الدراسة الاعدادية والثانوية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية مهنية وأن تيسر لتلاميذها بيانات كافية عن مختلف المهن . كما يجب ان تقوم بتطبيق الاختيارات النفسية المقننة الخاصة بقياس القدرات والتحصيل والميول لتعين التلميذ على ان يفهم امكانياته اذا قورن بغيره من التلاميذ . كما ان المناقشات الجمعية أو الفردية التي يمكن ان تتيحها مع اخصائى التوجيه تساعد التلاميذ على فهم ما تعنيه الفروق الفردية في القدرات والميول بالنسبة للمهن المختلفة . والحقيقة ان غالبية مدارسنا لا تيسر مثل هذه الخدمات لقصور برامج التوجيه والارشاد النفسى بها أو لعدم وجودها بالمرّة .

ويجب ان نسلم بان كل تلميذ يحتاج الى توجيه تعليمى ومهنى ، وان مثل ذلك التوجيه لا يكون فعّالا مشمرا اذا املى على التلميذ لانه يتطلب مساهمة نشطة ايجابية من جانبه ، ويقتضى ايضا وجود اخصائى ملم بالبيانات الخاصة بمختلف المهن والميول والاستعدادات الشخصية ، ويكون كذلك ذا بصيرة بدوافع الانسان وقادرا على مساعدة الفرد على ان يفهم ذاته .

التليفزيون ووظيفة المدرس

للدكتور فتح الباب عبد الحليم

والاستاذ محمد محمد كمال

بإدارة الوسائل التعليمية

دخل التليفزيون حياتنا منذ حوالي ثلاث سنوات ، وبين الحين والآخر يملأ آذاننا وأبصارنا بمحاولات جديدة تزيد من فرص استخدامه لصالح الشعب . فبعد أن كانت برامجه قاصرة على الترويج والإعلام ، إذا بها أيضا تحاول خدمة أغراض التعليم في المدارس والجامعات ، وكذلك يجرب المسؤولون محو الأمية باستخدام التليفزيون ، ثم تبدأ بعض الكليات في ادخال التليفزيون ذي الدائرة المغلقة ضمن أجهزتها التعليمية .

وقد كان للتجاوب المتوقع للتوسع في استخدام التليفزيون في التعليم أثره في التوجيه الى تقديم هذا المقال لعله يشارك بتوضيح جوانب الصورة الكبيرة لاستخدام التليفزيون في دور العلم ، ويساعد المسؤولين في جهودهم لتدبير المعلمين في المستويات المختلفة لمقابلة الفيض الهائل من المقبلين على التعليم في جمهوريتنا الصاعدة .

صورة الموقف التعليمي :

لا شك أن استخدام التليفزيون في التعليم يغير في مقومات الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة ، وأول مظاهر هذا التغير وجود مدرس في استديو التليفزيون (*) يظهر أثره وفعله في حجرة الدراسة ، ويشارك مدرس الفصل في تكييف الموقف التعليمي ، وبهذا يدخل في عملية التعليم تنظيم جديد من أهدافه تحديد هذه المشاركة بين مدرسي التليفزيون ومدرسي المدرسة ، ويتناول أربع نواح هامة هي :

(*) عندما يستخدم التليفزيون في التعليم ، يقوم بعملية التدريس شخصان . أحدهما يؤدي عمله من داخل استوديو التليفزيون تظهر صورته على الشاشة الصغيرة في أجهزة الاستقبال التليفزيوني داخل حجرات الدراسة ، ويعرف باسم مدرس الاستديو . أما الآخر فيؤدي عمله الى جانب أجهزة الاستقبال بين التلاميذ في حجرات الدراسة ويعرف باسم مدرس الفصل .

أولا - المركز الاجتماعي Social status لدرس الفصل بين
تلاميذه مع وجود التليفزيون .

ثانيا - تحديد أثر التليفزيون كوسيلة تعليم على أصل من الأصول
الهامة في علم المناهج ، وهو **استقلالية المنهج**

ثالثا - بيان ما تتوقعه المدرسة من التليفزيون كعنصر جديد دخل في
نطاق الموقف التعليمي .

رابعا - تقسيم العمل بين مدرس الاستديو ومدرس الفصل .

أولا - المركز الاجتماعي :

يواجه المدرس غير المعتود على استخدام الوسائل التعليمية التي
تعرض المشاركة في التوجيه كالرحلات ، واستدعاء المختصين ، أو العلماء
الى حجرة الدراسة بعض المشاكل عند استخدامه للتليفزيون في التعليم ،
وبخاصة اذا تراوحت البرامج التليفزيونية في العدد بين برنامجين الى
خمس اسبوعيا ، اذ لا يكون مدرس الفصل عندئذ هو الحاكم بأمره في
حجرة الدراسة بل يشاركه مدرس الاستديو في التوجيه والتنظيم ،
وينافسه في مكانته الاجتماعية بين التلاميذ . ومن هنا يجد هذا المدرس
ان من الصعب عليه اعادة النظر في دوره التعليمي لانه اذا اعتبر نفسه
مصدرا لتقديم المادة العلمية في الفصل واجه منافسا خطرا يفرض نفسه
عليه فرضا - هذا المنافس هو مدرس الاستديو الذي تتصف دروسه
بالحجية ، وقوة النفوذ ، والكفاءة ، والفاعلية (❖) - وشعر بالنقص ،
وكأنه مجرد تابع ينفذ الخطط التي يرسمها له المدرس الاول « مدرس
الاستديو » ، فيحس بهبوط مكانته في عين تلاميذه اذا قارنوه بشخصية
مدرس الاستديو الجذابة على شاشة التليفزيون .

وقد يصيب مدرس الفصل شيء من القلق يمنعه من التروى في حزم
الامر ، فيقاوم برامج التليفزيون ويعارضها سرا أو علانية ولهذا يعترض
بعض المدرسين على برامج التليفزيون زاعمين انها موضوعات قاصرة ، وان
المتاز القليل منها يؤدي الى اضعاف سلطة المدرس ومكانته امام التلاميذ
ولكنهم لا يجاهرون بهذا الشطر الثاني من زعمهم ، بل يتخذ الخوف على
هذه المكانة اقنعة مختلفة منها ان استخدام التليفزيون يؤدي الى سوء
النظام في المدرسة ويعرقل سيرها ، ومنها ان استخدامه يتعارض تعارضا
واضحا مع استقلالية المنهج ولا مركزيته Curriculum Autonomy

(❖) يكتسب مدرس التليفزيون ودروسه هذه الصفات لقروا كثيرة تدخل في طبيعة
التليفزيون كوسيلة تعليم ، وفي عملية التحضير لاستخدامه ولا يتسع المجال لذكرها هنا .

وهذه أثرت بشكل كبير جعلنا نفرد لها مكانا خاصا في هذه المنافسة ، وقد كان البعض الآخر من المدرسين صريحا في المعارضة زاعمين ان انتشار استخدام التليفزيون في التعليم قد يؤدي بهم الى البطالة .

وقد طمأن علماء التربية المختصون في وسائل التعليم هذا البعض في اكثر من مناسبة قائلين ان التليفزيون عون للمدرس وليس بديلا له ، **وان العملية التربوية عملية انسانية لا تستغنى عن العنصر البشرى** « المدرس في المدرسة » **الذى يوجهها توجيها مباشرا مع التلميذ لتحقيق الاهداف التى رسمها المجتمع في اطار شكلها الخاص بالتلميذ كفرد .**

ثانيا - استقلالية المنهج

يواجه مدرس الفصل في استخدام التليفزيون صعوبة التوفيق بين فكرة استقلالية المنهج وتفرده بوضعه والقيود التى يفرضها التليفزيون كموحه عام . **فالاتجاه بين المدرسين في جميع مراحل التعليم انهم يريدون ان يدرسوا ما يعتبرونه الافضل ، في الظروف التى تبدو لهم اكثر ملائمة وبالطريقة التى يشعرون انها اعمق أثرا .**

ولكن طبيعة التليفزيون التعليمى كبرامج موجهة الى جماعات متعددة تضيق بهذا الاتجاه ، لانها تضع الخطوط العريضة لموضوعات الدراسة ، ولتتابع الوحدات والموضوعات التعليمية بل قد تقدر الوقت الذى يخصص لكل منها ، فمن الطبيعى اذن ان يستاء المدرسون من هذه القيود ، حتى ولو كان استخدام التليفزيون في التعليم محصورا داخل جامعة واحدة او مدرسة واحدة ، وقد يكون اكثر المدرسين استياء منه هم الاكثر تمسكا بالطرق الحديثة في التعليم .

وتزداد المسألة تعقدا اذا غطت برامج التليفزيون التعليمى مدينة ما ، او محافظة بأكملها ، وشملت الجمهورية كلها . لانه بذلك يبدو موحدا للمناهج ، وموحدا لطرق التعليم توحيدا يتجاهل الاحتياجات المحلية ونواحي الاهتمام فيها . وقد ينظر المدرس الى التليفزيون التعليمى في مثل هذه الحالات على انه خطوة في اتجاه تدعيم المركزية ، واشاعة الطابع العسكرى .

اذا طرحنا موضوع التليفزيون جانبا وجدنا عوامل كثيرة غيره تحد من هذه الاستقلالية حتى في البيئات المحلية ، ومن هذه العوامل الكتب المقررة ، ونظم الامتحانات الموحدة . وقد اثبتت الكتب المدرسية بالذات انها عون كبير للمدرس حتى دفعت بعض المعلمين الى التفاضى عن توجيهات المنهج وتنظيماته مختارين ، فاستبعدهم الكتاب واتبعوا ما جاء به من حيث ترتيبه ومقدار المادة التى يعرضها .

نحن نصف اولئك المدرسين الذين يخضعون للكتب المدرسية المقررة بانهم غير مبتكرين يجمدون مناهج الدراسة ولا نرضى ان يحل التليفزيون محل الكتاب فيستبدل المدرس سيدنا بآخر .

ولكن نرى ان المدرسين الذين استطاعوا ان يتبعوا اسلوبهم الخاص في تنفيذ المنهج ولم يخضعوا للكتاب خضوع العبد للسيد لا تلزمهم طبيعة التليفزيون التعليمي بالتنازل عن استقلالية المنهج ، وانما يفرض عليهم المرونة التي تسمح بايجاد المحور الواحد المتشابه بين جميع المدرسين .

هذا من ناحية ذكر السوابق التي اثرت في هذه الاستقلالية ، وهونت من شأن اللامركزية المنهجية . ولكننا من ناحية اخرى نجد ان استقلالية المنهج اللازمة لتدارك الاحتياجات المحلية الخاصة بكل قطر او اقليم او محافظة لا تحتم ان يكون وضع المنهج كله شيئا مطبوعا بين المدرس والمدرسه وانما تفرض وجود المرونة فحسب ، المرونة التي تسمح للمدرس بالتعديل وهكذا نجد المنهج الاساسي في مختلف المدارس في ج . ع . م . والبلاد العربية الاخرى على درجة كبيرة من التوحيد ، وهو مع ذلك لا يمنع مدرسة بان تقابل احتياجاتها المحلية . وحتى في المدارس الامريكية - وهي التي تملك كثيرا بهذه الاستقلالية - لا يقتصر التوحيد في المناهج هناك على تقرير كثير من الموضوعات الدراسية في كل مكان من البلاد ، بل قد لا تجد اختلافا جوهريا بين الولايات المختلفة في تحديد الفرقة الدراسية التي تدرس فيها هذه الموضوعات . واستجابت هذه المدارس الى الاتجاهات التي تدعو الى التوحيد في المجتمع الامريكي ، فاستخدمت الكتب المدرسية التي توزع على مستوى الدولة كلها ، ثم عملت على الاستفادة من الافكار والخبرات والاتجاهات الجماعية التي تنبثق من خلال الاجتماعات التي تعقد ، او المطبوعات التي تطبع على مستوى الدولة ايضا .

بذلك يبدو ان المدرسين غير مطالبين عند استخدامهم التليفزيون التعليمي بالتخلي عن استقلالية المنهج ، وانما مطالبون بافساح صدورهم لتقبل الجزء المشترك بين الجميع الذي يقمه التليفزيون ويركز عليه وهو في ذلك شبيه بالعوامل الاخرى الموجودة فعلا والتي لا تحد من حريتهم في المنهج بدرجة كبيرة ، وهي عوامل الوحدة الوطنية والاجتماعية ووحدة الهدف ووحدة الموضوع .

ثالثا - ما تتوقعه المدرسة من التليفزيون

اذا سلمنا بان مدرس الفصل سيتنازل عن بعض استقلاله في معالجة المنهج المدرسي نظير استخدام التليفزيون التعليمي ، فما المكسب العائد على المواقف التعليمية من هذا الاستخدام ؟ يتوقع المدرس ان يجد في العناصر التي يضيفها مدرس الاستديو الى الموقف التعليمي ما يأتي :

١ - توفر الامتياز في محتويات المنهج :

يتوقع مدرس الفصل ان يتوفر في دروس التليفزيون احسن ترتيب للمادة العلمية بالنسبة لصف الدراسة المعنى بها ، فتنمشى مع النتائج القاطعة للبحوث في المناهج ، والقيادة التربوية السليمة ، وتعرض لاحداث الاتجاهات ولنقاط المنهج الهامة ، ولاحداث ما في المادة الدراسية من تطور ؛ حتى يتسنى له ان يؤمن كل الايمان بامتياز ما يقدمه التليفزيون التعليمى .
نم ضرورته .

ب - الكفاءة العالية في عرض المدرس

يرى مدرس الفصل ان عند مدرس الاستديو الوقت المتسع لتحضير المدرس ، فاذا اضيف ذلك الى ما يجب ان يتوفر له من دراية كافية باحدث اساليب التعليم والطرق الخاصة بتدريس المادة المعنية ، وجب عليه ان يعطى موضوعات هامة في وقت قصير ، وبطريقة ناجحة .

ج - عمق التأثير على التلاميذ وتعويض النقص في المدرسة .

يرى مدرس الفصل ان مدرس الاستديو يستطيع ان يستخدم انواعا عديدة من وسائل التعليم ، وان يستخدم الاجهزة التى يجرى عليها العمليات والتجارب الباهظة التكاليف ، والتى لا تتوفر في حجرات الدراسة العادية ، ويستطيع كذلك ان يستعين بالخبراء واساطين المادة العلمية كلما احتاج الامر ، فيزيد من اثر المدرس على التلاميذ ، واستجابتهم له .

رابعا - تقسيم العمل بين مدرس الاستديو ومدرس الفصل

راينا في الفقرات السابقة اثر التلفزيون على شعور المدرس نحو التلفزيون . بقى ان نسأل عن الدور الذى يقوم به مدرس الفصل والشركة التى بينه وبين مدرس الاستديو . ويتناول ذلك مسائل هامة يبرز في مقدمتها سؤالان هما : اذا قام مدرس الاستديو بدور العارض لموضوع الدرس ، والموضح لعناصره ، فإى وظيفة اذن تبقى لمدرس الفصل ؟ ومن منهما يرمى الفروق الفردية بين التلاميذ ؟

يقع على عاتق مدرس الفصل بصفته فنيا متخصصا عبئان أساسيين لا يمكن ان تقوم بهما أى آلة أو ماكينة ؛ فهو ينظم المواقف التعليمية ويديرها ، وهو الرائد والمستشار الخاص بكل تلميذ كفرد . ويتطلب القيام بهاتين المسئوليتين على خير وجه مهارة فنية شاملة ، ويحتاج الى كل الوقت الطويل الذى لا يستغل في الاستقبال التلفزيونى .

فَيجِب على مدرس الفصل كمنظم للمواقف التعليمية ، أن يهيئ المواقف المناسبة ليتمكن التلاميذ من أن يتعلموا ويحققوا الاهداف التعليمية المرسومة ، وقد تشمل هذه المواقف الفصل بأكمله ، كوحدة واحدة أو كمجموعات أو افراد مستقلين ، وقد يتطلب الموقف مجموعة من الفصول معا ، وقد تتطلب هذه المواقف قيام التلاميذ أو الطلاب بقراءة شيء ما ثم مناقشته ، أو ممارسة عملية ما والتدرب عليها ، أو اجراء بحث واستقصاء أو تجارب معملية ، أو نشاطا ابتكاريا في ممارسة الفنون المختلفة كالموسيقى أو الفنون التشكيلية والاداب ، أو أى انواع أخرى من النشاط . وقد يستخدم المدرس لذلك أنواعا مختلفة من الوسائل التعليمية ، مثل الراديو وأجهزة التسجيل ، والسينما ، ومعامل اللغة والمطبوعات ، وماكينات التعليم والرحلات التعليمية ، أو عينات من المتحف ، وأجهزة المعامل .

ويحتاج المدرس في قيامه بهذا الدور الى معرفة تلاميذه معرفة توفر له القدرة على تحديد احتياجاتهم ، وتقدير تقدمهم والمواقف التعليمية اللازمة لهم . ويحتاج أيضا الى دراية كاملة بموضوع الدرس حتى يستطيع أن يربطه بأنواع النشاط التعليمى الناجحة . ويحتاج كذلك الى الخبرة العملية بالوسائل التعليمية والمواد والمصادر العلمية المختلفة حتى يتقن استغلالها والاستفادة بها ، وهو فى النهاية محتاج لفهم أهداف التعليم تفهما واضحا حتى يستطيع ان يهيئ لتلاميذه تحقيقها بما يقدمه من موضوعات وخدمات .

ومن اكبر العقبات التى تقف فى طريق المدرس عند استغلاله وتنظيمه للمواقف التعليمية المناسبة ، قلة الوقت الذى يتوفر له ليقضيه فى تخطيط هذه المواقف وتنظيمها والاعداد لتنفيذها ، فالمدرسون فى الحياة المدرسية العادية - بدون استغلال التلفزيون - مشغولون بعملية عرض الدرس وعناصره ولا يضيع وقتهم فى عرض الدرس فحسب بل فى ترتيب المادة العلمية وتحضيرها للعرض . فاذا اخذ التلفزيون على عاتقه هذا العبء ، عبء الوصف والعرض والتقديم ، وفر لمدرس الفصل الوقت لتنظيم التعليم الفردى والجماعى .

أما دور مدرس الفصل كرائد وكمستشار خاص لتلاميذه فهو دور فى غاية الاهمية فى التعليم ، ولم تتأكد الاهمية العظمى للتعليم والارشاد الفردى فى وقت ما بمثل ما تأكدت به اليوم نظرا لطغيان سمات الافردية التى عمت المجتمع بسبب الازدحام المعيشى فى المدن ، وتغير طبيعة حياة الاسرة . حتى نسبت الزيادة فى معدل تشرد الاطفال الى نقص الاطمئنان النفسى عند الاحداث من ضحايا الاسر المتفككة وضحايا اغفسال الآباء للابناء ، وهجرة العمال ، والتوتر والخوف وعدم الثقة فى ظروف الحياة .

لا تستطيع أى آلة ميكانيكية أو كهربية أن تلعب دور الرائد والموجه في التعليم . لان المدرس الانسان وحده هو الذى يتمكن من ان يدرس لتلاميذه ما يحتاجون . ويتحقق من توفية احتياجاتهم ، ويوفر لهم التوجيه العقلى والانفعالى اللازم . وهنا نذكر التلفزيون للمرة الثانية على انه مساعد لمدرس الفصل ، فبينما مدرس الاستديو يصف ويعرض ، يستطيع مدرس الفصل ان يلاحظ اثر ذلك على التلاميذ ، وردودهم السلوكية تجاهه . وعندما يعمل مدرس الفصل في تنظيم المواقف التعليمية ، يستطيع ان يستغل الظروف المناسبة للتوجيه اللازم .

من الطبيعى اذن ان تقع مسئولية مراعاة الفروق الفردية على عاتق مدرس الفصل ، فمتى تتوفر له الحرية لمراعاتها بين التلاميذ او بين فصول الصف الواحد في المادة الواحدة ؟

يتوفر له ذلك في وقت الدرس المتبقى بعد استقبال البرامج المذاعة في التلفزيون ، ولكن النسبة المثلث بين مقدار الوقت المخصص للاستقبال التلفزيونى ، والوقت الذى يستغله مدرس الفصل في مراعاة هذه الفروق وفي انواع اخرى من النشاط يختلف باختلاف الموضوع واختلاف المرحلة الدراسية . ولا يزال مجال البحث والدراسة فيها مفتوحا . . وان كان الاتجاه يسير في صف تقصير وقت الاستقبال التلفزيونى وزيادة الوقت المتروك لمدرس الفصل لمراعاة الفروق الفردية ولنواحي النشاط التعليمية الاخرى كلما تدرب المدرسون على استخدام التلفزيون في التعليم . ويرجع عدم التناسب بين الوقت المخصص للاستقبال التلفزيونى ووقت المدرس في المدرسة بمعنى زيادة الاول على الثانى الى الاخفاق في ادراك قيمة النشاط الفردى او الجماعى واهميته من جهة ، والى اغراء التلفزيون واستحوازه على الناس من جهة اخرى .

ومن سوء الحظ ان بعض مدرسي المدارس يصرفون جزءا طويلا من وقتهم - بعد الاستقبال التلفزيونى - في تكرار عرض موضوع الدرس وتفصيله ، فوجدنا في التعليم العالى مثلا ان المحاضرات الصرفة او الممزوجة بالعروض العملية هي النشاط التعليمى المنتشر ، بينما تقل الدراسات العملية وتنظيمات التعليم الفردى ، وجماعات المناقشات والندوات ، وفي المدارس الثانوية ينساق المدرس ايضا في الوصف والعرض دون انتباه منه للعمل الفردى ، وحتى مدرس المرحلة الابتدائية يميل الى استهلاك اغلب وقت الحصة في كلام يزيد في مجموعه عن جملة ما يتكلمه تلاميذه على كثرتهم * .

• هذه المشاهدات من خبرتنا مع المدرسين في امريكا ، وقد تأيد بعضها في بلادنا عند ملاحظتنا لبعض الفصول الدراسية التى تستخدم التلفزيون في محو الامية .

إذا عرف المدرسون دورهم الصحيح في حجرة الدراسة على أنه في أساسه دور تنظيم المواقف التعليمية وتقديم المشورة للطلبة وتوجيههم ، لم يروا في التلفزيون التعليمي تهديدا أو منافسة . وأصبح تقديم الدروس وعرضها نوعا واحدا من المواقف التعليمية التي إذا ما فوض المدرس أمرها إلى التلفزيون تمكن من تركيز وقته وجهده على تنظيم وتنفيذ أنواع أخرى من المواقف التعليمية الفردية والجماعية التي تأخذ في حساباتها الفروق الفردية في الحاجات والرغبات ومستويات التحصيل ، وأصبح مدرس الاستديو الذي يختص بعرض الدرس زميلا أو شريكا في عملية التعليم ككل .

أن مدرس الفصل وحده هو الشخص الفني المتكامل الذي يدرس لتلاميذه كأفراد ، ويشخص احتياجاتهم ، ويقدم لهم العلم والمشورة التي تمكنهم من أن يحققوا أهداف التعليم . ومن هذا العمل الكبير وحده يشتق رضاه عن نفسه ويلمس وفاء لعمله وجزاءه من خلال علاقته المباشرة وجها لوجه مع التلاميذ .

مؤتمرات :

من مؤتمرات وزراء التربية والتعليم للدول العربية

(بغداد ٢٢ - ٢٩ فبراير ١٩٦٤)

ميثاق الوحدة الثقافية العربية

استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الامة العربية . وايماناً بأن وحدة الفكر والثقافة هي الدعامة الاساسية التي تقوم عليها الوحدة العربية ، وبأن الحفاظ على التراث الحضارى العربى وانتقاله بين الاجيال المتعاقبة وتجديده على الدوام ، هو ضمان تماسك الامة العربية ونهوضها بدورها الطليعى الابداعى فى مجال الحضارة الانسانية والسلام العالمى المبني على اسس العدل والحرية والمساواة .

وتنفيذا لما جاء فى ميثاق جامعة الدول العربية ، ومتابعة لما حققته المعاهدة الثقافية التى أبرمت بين الدول العربية فى سنة ١٩٤٥ .

واعترازاً بانضمام اجزاء من الوطن العربى الى جامعة الدول العربية بعد خلاص هذه الاجزاء من ربة الاستعمار .

وتطلعا الى استعادة العرب اراضيهم المقدسة المغتصبة واستكمالهم حريتهم فى سائر اجزاء وطنهم . وانطلاقاً لما حققه مؤتمر الذروة بين ملوك العرب ورؤسائهم من وحدة الهدف ووحدة الصف فى مجالات واسعة من حياة الامة العربية .

ولما للتعاون فى ميادين التربية والثقافة ورقيا من آثار فعالة فى الانسان والمجتمع العربى والقومية العربية على الصعيد العالمى :

بما يؤدى اليه هذا التعاون من ضمان حقوق الانسان العربى فى التعليم والحرية والكرامة والرفاهية وتمكينه من الاسهام فى خدمة مجتمعه .

وبما يؤدى اليه هذا التعاون من تطور هذا المجتمع وتقدمه على اسس متينة من قيمه الروحية الاصيلية ، ومن العلوم الحديثة وتطبيقاتها .

وبما يؤدى اليه هذا التعاون من ابراز الشخصية العربية فى المجال

العالمى وقدرتها على الوقوف في وجه قوى البشر العالمية المتمثلة في الاستعمار والصهيونية ، واسهامها في اقرار السلام العالمى ، وقيامها بدورها التاريخى في بناء الحضارة الانسانية وتقدمها .

توافق الدول العربية على الميثاق التالى للوحدة الثقافية العربية :

(الملة الاولى)

يكون هدف التربية والتعليم :

تنشئة جيل عربى واع مستنير ، مؤمن بالله ، مخلص للوطن العربى يثق بنفسه وبأمنه ، ويدرك رسالته القومية والانسانية ، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا الانسانية في السلوك الفردى والجماعى .

جيل يهيم لافراذه ان ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة ، ويملكوا ارادة النضال المشترك واسباب القوة والعمل الايجابى ، متسلحين بالعلم والخلق ، كى يسهموا في تطوير المجتمع العربى والسير به قدما في معارج التطور والرقى ، وفي تثبيت مكانة الامة العربية المجيدة ، وتأمين حقها في الحرية والامن والحياة الكريمة .

وتعمل الدول الاعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التى تنهض بهذا الهدف العام ، وعلى تعيين اهداف التربية في جميع مراحل الدراسة وابرازها في مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الامة العربية على تربية شبابها من آمال .

(الملة الثانية)

تعاون الدول الاعضاء تعاونا كاملا في ميادين التربية والثقافة والعلوم وارساء دعائمها على اساس من التكافل والتكامل ، وتعمل بصفة خاصة على تنسيق انظمتها التعليمية وتطويرها ، وعلى تبادل الخبرات والمعلومات وثمرات البحوث العلمية والنفسية ، وتبادل الاساتذة والمدرسين والخبراء وقبول الطلبة بالمدارس والمعاهد والجامعات ، وتقديم المساعدات الفنية والمشاركة في انشاء معاهد البحوث ومراكزها ، وعقد المؤتمرات والحلقات الدورية والتدريبية وتيسير انتقال المطبوعات العربية ، وتنسيق الوان النشاط الرياضى والفنى ، وتحقيق التعاون بين الهيئات والمجالس المختصة بهذه الشؤون حكومية وغير حكومية .

(المادة الثالثة)

توافق الدول الاعضاء على تطوير الاجهزة الثقافية بجامعة الدول العربية « الادارة الثقافية ومعهد المخطوطات العربية ومعهد الدراسات العربية العالية » ، الى منظمة واحدة تشملها جميعا في نطاق جامعة الدول العربية في « المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة » وفقا للدستور الذى يقره مجلس الجامعة بناء على مقترحات المؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم لتتولى هذه المنظمة تنظيم الجهود المشتركة التى تقوم بها الدول الاعضاء فى سبيل تحقيق هذا الميثاق وفقا لدستورها .

(المادة الرابعة)

تعمل الدول الاعضاء على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها . وبخاصة توحيد السلم التعليمى وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، ومستوى الامتحانات وقواعد القبول ، وتعادل الشهادات . وأساليب اعداد المعلمين ، وادارة المؤسسات التعليمية .

(المادة الخامسة)

توافق الدول الاعضاء على تنسيق التعليم الجامعى والعالى ، ومراكز البحوث ومعاهد الجامعة ، فيما بينها بحيث يسهل تبادل الخبرات فى هذا المجال . وتعمل الدول على توحيد الدرجات العلمية او تعادلها ، وعلى تنشيط البحث العلمى .

ويشكل مجلس أعلى لتنسيق التعليم الجامعى فى الوطن العربى بالتعاون مع الجامعات العربية والجهات المسؤولة عن التعليم العالى . لتحقيق هذا التنسيق من جميع وجوهه .

كما تعمل المنظمة على انشاء اتحاد للجامعات العربية ، وتشجع الجامعات العربية على الانسحاب اليه .

(المادة السادسة)

تتعاون الدول الاعضاء على تطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق الزام التعليم فى مرحلته الابتدائية على الاقل ، ومحو الأمية ، وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه ، وتمكين ذوى الاستعدادات من التعليم العالى ،

والعناية بالتعليم الفنى على ان يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف الى التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد العربية .

(المادة السابعة)

تتفق الدول الاعضاء فيما بينها على تبادل انشاء المعاهد العلمية والتعليمية والمراكز الثقافية في بلادها وخاصة المعاهد العلمية ذات التخصص الدقيق . وتعنى باصدار المجلات الدورية في مختلف ميادين العلوم .

(المادة الثامنة)

تعمل الدول الاعضاء على تنشئة الاجيال الصاعدة على التمسك بمبادئ الدين .

(المادة التاسعة)

توافق الدول الاعضاء على النهوض بتعليم البنات وفقا للمبادئ الدينية والقيم العربية ، والتقدم العلمى الحديث ، مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بان تكون اما ومواطنة صالحة في المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما تمشى مع مسؤولياتها في المجتمع

(المادة العاشرة)

توافق الدول الاعضاء على ان تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث في مراحل التعليم كلها وعلى الاقل في المرحلتين الابتدائية والثانوية وفي الوقت نفسه تعمل الدول العربية على توثيق صلة طلابها بالثقافة الادبية والعلمية والفنية الحديثة ومساعدتهم على اتقان الوسائل اللغوية التي تمكنهم من استيعاب هذه الثقافة .

(المادة الحادية عشرة)

تعمل الدول الاعضاء في المجال الثقافى على تعريف ابنائها بالاحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في سائر البلاد العربية ، وذلك بواسطة الكتب المدرسية وبواسطة التليفزيون والاذاعة والتمثيل والصحافة او غيرها من الوسائل ، وبانشاء متاحف للجسارة والثقافة العربية ، وبامدادها بما ييسر نجاحها ، واقامة معارض دورية للفنون والمنتجات الادبية ومهرجانات عامة ومدرسية في البلاد العربية .

(المادة الثانية عشرة)

توافق الدول الاعضاء على تأليف « الكتاب الام » الذي يعد المرجع الرئيسى لما يؤلف من الكتب المدرسية فى تاريخ البلاد العربية وحضارتها وجغرافيتها ولغتها وادبها ومقومات المجتمع العربى .

(المادة الثالثة عشرة)

تؤكد الدول الاعضاء اهمية العناية باعداد المعلم العربى روحيا بتزويده بالمبادئ الدينية والقيم العربية الاصيله ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ومهنيًا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميًا بتزويده بأساس علمى متين فى مواد تخصصه ، وذلك ايمانًا بان المعلم هو من أهم العوامل فى تنفيذ السياسة التعليمية ، وتحقيق التطور القومى والاصلاح الاجتماعى .

(المادة الرابعة عشرة)

تساعد الدول الاعضاء وفقا لاوزاعها ونظمها الخاصة على انشاء منظمة للمعلمين فى كل منها لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية ، ورفع مستوى المعلم العربى ، على أن يجمع هذه المنظمات اتحاد المعلمين العرب .

(المادة الخامسة عشرة)

تتعاون الدول العربية فيما بينها على احياء التراث العربى - الفكرى والفنى - والمحافظة عليه ونشره وتيسيره للطالبين بمختلف الوسائل ، وعلى ترجمة روائعه الى اللغات الحية ، وعلى التعريف بالثقافة العربية الاسلامية ، وبشئون الفكر العربى المعاصر وبالقضايا العربية الحاضرة ، كما تتعاون على نشر اللغة العربية والخط العربى وتيسير تعلمها فى البلاد الاجنبية عامة وفى البلاد الاسلامية خاصة .

(المادة السادسة عشرة)

تعمل الدول الاعضاء على تنشيط الجهود التى تبذل لترجمة عيون الكتب الاجنبية القديمة والحديثة وتنظيم تلك الجهود ، كما تعمل على تنشيط الانتاج الفكرى فى البلاد العربية بمختلف الوسائل ، كانشاء معاهد للبحث العلمى والادبى وتنظيم مسابقات فى التأليف ووقف جوائز على المتفوقين من اهل العلم والادب والفن .

(المادة السابعة عشرة)

. توافق الدول العربية على أن تسعى الى توحيد المصطلحات العلمية والحضارية ، وعلى أن تساعد حركة التعريب بما يحقق اغناء اللغة العربية مع المحافظة على مقوماتها ، وذلك بالتعاون مع المكتب الدائم للتعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ليقوم برسائله على خير وجه ممكن ، وكذلك بالتعاون مع ما قد ينشأ من هيئات مماثلة .

(المادة الثامنة عشرة)

تعمل الدول الاعضاء على انشاء مجلس للمجامع اللغوية تمثل فيه الجامع العربية والمكتب الدائم للتعريب والعلماء المتخصصون ، ويعنى هذا المجلس على وجه الخصوص بتوحيد المصطلحات العلمية وتنسيقها ونشرها .

(المادة التاسعة عشرة)

توافق الدول الاعضاء على أن تعمل على توثيق الصلات بين دور الكتب فيها ومتاحفها العلمية والتاريخية والفنية بشتى الوسائل ، كتبادل المؤلفات والفهارس والقطع الاثرية ذات النسخ المتعددة ، وتبادل الفنين وبعثات التنقيب عن الاثار ، كما تتعاون في مجال الكشف عن الاثار وصيانتها والتعريف بها والاعلام عنها وحسن استثمارها للاغراض العلمية والتربوية والثقافية .

(المادة العشرون)

تتعاون الدول العربية على تبادل الخبرات الثقافية الخاصة بالموسيقى والمسرح والسينما والفنون الشعبية والصحافة ووسائل الاعلام المختلفة وتعمل على تسجيل هذه الفنون ورعايتها وتنسيق جهود العاملين فيها وتبادل خبراتهم .

(المادة الحادية والعشرون)

. تعمل الدول الاعضاء على أن تضع كل منها تشريعا لحماية الملكية الادبية والعلمية والفنية لما ينتج في هذه الميادين في كل دولة من دول الجامعة العربية .

(المادة الثانية والعشرون)

تتفق الدول الاعضاء على اصدار قانون ايداع للمطبوعات وعلى انشاء

مراكز للتسجيل في كل دولة منها . على أن ترسل كل دولة الى مركز التسجيل في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بيانات وافية عن كل مطبوع ، وفقا لبطاقة خاصة موحدة يعدها المركز ، ثم يقوم المركز بإصدار نشرات ييلوجرافية دورية تتضمن ما طبع في الدول الاعضاء .

(المادة الثالثة والعشرون)

توافق دول الجامعة العربية على تبادل الاساتذة والمدرسين والخبراء بين معاهدها العلمية بالشروط العامة والفردية التي تتفق عليها ، على أن تعتبر مدة الخدمة لمن هو موظف حكومي من المدرسين أو الاساتذة أو الخبراء الذين يشملهم التبادل كأنها في حكومته ، ومع حفظ حقه من حيث المنصب والترقية والتقاعد ، وكذلك تيسر انتقال غير الموظفين وتعاقدهم تعاقدًا فرديًا مع الحكومات أو المؤسسات التي تحتاج الى خدماتهم ، على أن يتم ذلك عن طريق الجهة المختصة وتبعًا للأنظمة الموضوعة لذلك .

(المادة الرابعة والعشرون)

توافق الدول الاعضاء على تبادل الطلاب والتلاميذ بين مدارسها ومعاهدها التعليمية ، وتيسير قبولهم على قدر امكانياتها في المراحل والصفوف المناسبة ومع مراعاة الأنظمة المتبعة فيها .

وريشما يتحقق توحيد الاسس المشار اليها في المادة الرابعة من هذا الميثاق تعمل الدول مع احتفاظها بأنظمة التعليم العامة فيها ، على تعادل أو توحيد الشهادات في مراحل الدراسة المختلفة ويمكنها أن تعقد اتفاقات بعضها مع بعض لتيسير ذلك ، وكذلك تقدم كل دولة التسهيلات الممكنة للدولة أو الدول الاعضاء التي ترغب في انشاء بيوت لاقامة طلبتها فيها .

(المادة الخامسة والعشرون)

تعاون الدول الاعضاء على تلبية الحاجات الثقافية في البلاد العربية التي تكون في حاجة اليها وتتبادل المساعدات الفنية بعضها مع بعض .

(المادة السادسة والعشرون)

تعمل الدول الاعضاء على تشجيع الرحلات الثقافية والكشافية والرياضية بين البلاد العربية ، وذلك في المناطق التي تسمح الحكومات بارتياحها ، وفقا لامكانياتها ، مع العمل على تيسير اسباب كل ذلك .

(المادة السابعة والعشرون)

تتخذ الدول الاعضاء الوسائل اللازمة للتقريب بين اتجاهاتها التشريعية

التربوية والثقافية وتوحيد ما يمكن توحيدها منها ، وادخال الدراسات
القانونية المقارنة للبلاد العربية في مناهج جامعاتها ومعاهدها .

(المادة الثامنة والعشرون)

تتعاون الدول الاعضاء على تنسيق جهودها في سبيل التعاون الثقافي
الدولي وخاصة مع منظمة اليونسكو وعلى تبادل الخبرات وتنظيم الاتصالات
وانشاء المؤسسات الثقافية في البلاد الصديقة .

(المادة التاسعة والعشرون)

يصدق على هذه المعاهدة من الدول الموقعة بالتطبيق لنظمها الدستورية
في اقرب وقت ممكن وتودع وثائق التصديق بالامانة العامة لجامعة الدول
العربية التي تعد محضرا بايداع وثيقة تصديق كل دولة وتبلغه الى الدول
المتعاقدة الاخرى .

(المادة الثلاثون)

يجوز للبلاد العربية التي ليست أعضاء في جامعة الدول العربية ان
تنضم الى هذا الميثاق باعلان يرسل منها الى الامين العام لجامعة الدول
العربية الذي يبلغ انضمامها الى الدول المتعاقدة الاخرى .

(المادة الحادية والثلاثون)

يعمل بهذا الميثاق بعد شهر من ايداع وثائق التصديق عليه من ثلاث
دول من الدول الاعضاء .

(المادة الثانية والثلاثون)

يجوز لاي دولة ملتزمة بهذا الميثاق ان تنسحب منه وذلك بمقتضى
اعلان يرسل الى الامين العام لجامعة الدول العربية ، وينتج الاعلان اثره
بعد سنة من تاريخ ارساله .

الفنان كمعلم

الاجتماعات الفكرية في مؤتمر سيراكيوز الدولي في التربية الفنية
المنعقد بجامعة سيراكيوز بولاية نيويورك
بالولايات المتحدة الأمريكية
(من ١٣ الى ١٥ أغسطس سنة ١٩٦٣)

للدكتور محمود البسيوني
وكيل المعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين

تقيم جامعة سيراكيوز بمدينة سيراكيوز ، بولاية نيويورك ، بالولايات المتحدة الأمريكية مؤتمرا سنوياً تدعو له أقطاب الفكر في التربية النفسية من مختلف أنحاء العالم وذلك لتبادل الرأي حول قضية « الفنان كمعلم » التي تثير جدلاً كثيراً حول دور الفنان المعلم وبخاصة في التعليم العالي فالجامعات الأمريكية تتجه الى التمسك بالؤهلات العالية كضرورة لشغل وظائف هيئات التدريس بها ، ولكن هذه المؤهلات أحياناً لا تمثل بالضبط أو تعطى صورة واضحة ، عن مقدرة الشخص الابتكارية . ويلاحظ أيضاً أن ذوي الشهرة من الفنانين المعاصرين تكونوا بطريق أو بآخر خارج الجامعات وأصبحوا قادة للنهضة الفنية ، دون أن يلتزموا في ابتكاراتهم بنهج أكاديمي مما تفرضه قيود الجامعة ومبادئها التقليدية .

ونحن نعاني أيضاً في الجمهورية العربية المتحدة من نفس هذه المشكلة فبالرغم من المناداة بضرورة وجود حد أدنى للتأهيل في وظائف التدريس في المعاهد العليا وغيرها من مستويات التعليم العام ، إلا أننا قد لا نجد الشخص المبتكر حقيقة من بين المؤهلين الذين أمضوا سنوات طوال في حياتهم التعليمية المدرسية ، وقد نجد هذا المبتكر وقد لمع اسمه نتيجة لجهده الشخصي ، واعتماده على نفسه ، ودأبه على النمو الحقيقي غير الزائف الذي يكرس نفسه للسعي وراءه دون أن يلتزم بحدود - قد نجد هذا المبتكر من بين من لم يحصلوا على تعليم مدرسي طويل .

والاسئلة التي تثار في هذا المجال : هل السبب في عدم تكوين العقل الفنان في كليات الفن ومذهبه يرجع الى نوع أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون الفن كوظيفة أكثر من كونه ابتكاراً أصيلاً يميز شخصياتهم ، وبين مدى مساهمتهم الحقيقية في كشف النقاب عن كل جديد ، أم السبب طرق التدريس والمناهج المتبعة في أعداد الفنان ، أم السبب يرجع الى الجو التقليدي الذي يسود كليات الفن ومعاهده فيغلب الشكل على الجوهر ، والمظهر على الخبرة الحقيقية ، أم السبب هو الجهل بالعملية الابتكارية ذاتها ، واتباع نظم عتيقة تحد من الوصول إليها ؟

مهما كانت الاسباب التي تعوق كليات الفن ومعاهده عن تخريج الفنان

الإصـيل ، فإن الموضوع يستحق الدراسة لا من وجهه أنظر المنهجية وأبما على أساس استطلاع رأى أئمة الفكر وقادة الابتكار الذين سجلوا نجاحا فى ابتكاراتهم ، ووصلوا الى مراكز قيادية - ولذلك احتضن قسم التربية الفنية بجامعة سيراكيوز بالولايات المتحدة فكرة اقامة مؤتمر سنوى يدعو اليه هؤلاء الاقطاب والمفكرين ليتبادلوا الراى حول أهمية الفنان ، وطريقة تكوينه ، ودوره فى العملية التعليمية - وهذا المؤتمر تصرف عليه الجامعة أموالا كثيرة دون أن يدر عليها ما يوازي المصاريف التى تنفق لاقامته ، وذلك فى سبيل نشر الحقيقة العلمية ، على الرغم مما تكلفه من تضحيات وفى السنوات الاخيرة دعت الجامعة من العلماء والمفكرين : فيكتور لونفلد (الراحل) ، وسوزان لانجز ، وايتالو دى فيرانسسكو ، وبيترىم سيروكين وكلارك موسيتكسس ، وهارولد تايلر ، وس هاياكاوا وغيرهم - وقد نشرت الجامعة كتابين أحدهما بعنوان : « الشكل الجمالى والتربية Aesthetic form and Education والثانى « الابتكار والصحة النفسية » وتعمل الآن على نشر مؤلف يتضمن خلاصة

Creatirrity and Psychological Health

ثلاثة مؤتمرات وعنوانه « الفنان كمعلم »

وقد تسلمت منذ عامين تقريرا دعوة لاشارك فى المؤتمر الذى عقده الجامعة فى أغسطس الماضى ، ومكنتنى الظروف من الحضور والمشاركة فى أعماله ، والقيت ببحث رئيسى عن « أثر العقل الابتكارى فى تدريس الفنون » مدعم بالتجارب التى نجريها فى قسم التربية وعلم النفس بمعهد التربية الفنية للمعلمين - ودعت الجامعة أيضا سير هربرت ريد الذى أعاد صياغة فلسفته المشهورة « التربية عن طريق الفنون » والاستاذ كيشو مورى اليابانى الذى عالج تدريس الفنون بين النزعات الاحتفاظية القديمة والحديثة فى اليابان . كما دعت عددا من أساتذة الجامعات الامريكية الذين نعرفهم من مؤلفاتهم وآرائهم ولا يتسع المقام هنا لذكرهم بالتفصيل .

والجدير بالذكر أن المؤتمر جمع بين المحاضرات الرئيسية وبين الندوات وبين الانتاج العملى ، وكانت الدراسة تحتسب للطالب بواقع ساعة من الساعات المطلوبة للدراسة العليا بالجامعة . ولم يقتصر المنتسبون للمؤتمر على رجال التربية الفنية ، بل كان من بين الحاضرين ثقة فى الادب وفى التربية وغيرها وقدم الاساتذة الاميريكيون للمناقشات بآرائهم وأبحاثهم ، وقد عولج موضوع « الفنان كمعلم » من جوانب متفرقة . وفيما يلى أهم الاتجاهات التى سادت هذا المؤتمر .

١ - هناك آراء غير مستقرة بين رجال التربية الفنية حول اعداد « مدرس الفن » : هل يدرب أولا كفنان قبل أن يتجه الى الناحية المهنية فى التدريس ، أم يكتسب المقومات المهنية لعملية التدريس مع فهم عام للفن - دون أن يصبح بالضرورة فنانا محترفا يمارس الانتاج الفنى . وقد أدت مناقشة النقطتين الى تبادل الراى حول أهمية وجود فنانين اخصائيين فى الكليات ، والصورة التى يمكن بها الاستفادة منهم .

٢ - اشار كثير من المؤتمرين بان يكون للفنان المنتج مكانا في الكلية لانه على وعى مباشر بالعملية الابتكارية ، ويستطيع بالتالى ان يعكس مقوماتها وروحها على تلاميذه ، فهو على علم بأسرارها ، ومدرك لخباياها .

٣ - اثار بعض المؤتمرين افكارا تقليدية حول الجامعة ، وكليات الفنون الملحقه بها ، والدرجات العلمية التى تمنحها ، وتساءل : هل من الافضل ان يدرس فى مثل هذه الكليات من يحملون المؤهلات الجامعية العالية بغض النظر عن شهرتهم كفنانين ، أم الاصح ان يلحق بهذه الوظائف فنانون محترفون من خارج الجامعة بصرف النظر عن مؤهلاتهم ؟ وهل تزداد قيمة الدراسات الجامعية لو اخذ بالرأى الاخير ؟

٤ - فكر بعض المؤتمرين فى ان الفنان الذى يعمل خارج الجامعة له عادات تختلف عن عادات الاستاذ الجامعى ، ووصف البعض هذا الفنان قائلين : انه لا يخضع لنظام ، وهناك نفر غير قليل من هؤلاء الفنانين يحتسون الشراب ويدمنون تعاطى المخدرات ، والبعض منهم لا يستطيع حضور المحاضرات فى مواعيدها . كما اشار البعض الى ان مثل هؤلاء الفنانين ينشغلون عادة بأنفسهم وبفنهم وبشهرتهم الخاصة بطريقة تكاد تكون انانية . وهذا الانشغال يصرفهم عامة عن تلاميذهم . كما اشار البعض الى ان مثل هؤلاء الفنانين يتعصبون عادة لطرزهم واساليبهم الخاصة فى التعبير ، ولا يرضون عن تلاميذهم اذا هم اتخذوا لانفسهم بديلا عنها .

٥ - واتجه المؤتمرون الى مناقشة فكرة « المدرس الفنان » ودوره فى مختلف مراحل التعليم ، ورأى البعض انه مالم يعرف المدرس ماهو بصدده فكيف يستطيع ان يعلم الفن لغيره ؟ ولذلك زكى الكثيرون ضرورة تكوين مدرس التربية الفنية كفنان .

٦ - وقد أوضح البعض ان الامام بالفن لا يقتصر على الاسلوب فحسب ، وانما يتضمن أيضا ممارسة الاصول الفنية التكنولوجية ، واكتساب بعض المعلومات الاساسية عن الخامات والادوات ، وفهما للتقاليد الفنية ، وغير ذلك . لهذا لا يجب ان يقتصر تدريب مدرس الفن على نواح محدودة من الفن وانما يجب ان تتضمن برامج اعزاده مجالات ثقافية متعددة ، ويجب أيضا ان يكون على وعى بالمجتمع المتطور الذى يعيش فيه .

٧ - اتفق البعض على أهمية اتصال التلميذ بفنان حقيقى ، ليلاحظ عن كثب تطور العملية الابتكارية . فهذه الملاحظة تعطى للطالب فكرة واقعية لا ليقلدها ، ولكن لتجعله يحس بروح العملية الابتكارية . ولذلك دافع البعض عن وجود فنان متفرغ ضمن أعضاء هيئة التدريس ،

يكون له مرسومه الخاص ، وتمنحه الجامعة مرتبا ، وفي هذه الحالة يجب أن ينظم الفنان وقته بحيث تحدد فيه أوقات خاصة لزيارة الطلاب له في أثناء عمله ، كما يحدد فيه مواعيد أخسرى ليشترك الطلاب في مناقشات مثمرة ، ويتواجد معهم حين يعرضون أعمالهم ليشاركهم في تقويمها ونقدها .

٨ - وقد أثار بعض الطلاب الذين انتظموا في هذه الحلقة الدولية للبحث تساؤلا : كيف يطلب منهم أن يدرسوا ألوانا من الفن لم يدرسوها في معاهدهم ، ولم يطالبوا بأن يكونوا فنانيين أصليين يمارسون الفن في الوقت الذي لا تتوافر فيه هذه الصفة في بعض أساتذتهم الذين لا يمارسون فنهم ، ولا يمثلون قدوة تحتذى . وقد وافق الزمرون على أن المدرس يجب ألا يكون أقل نشاطا من تلميذه .

٩ - نوقشت مواصفات العملية الابتكارية كما حددها أحد المحاضرين على أنها تمر في مراحل : الاثارة ، الحضانة ، الاختيار ، التنفيذ ، التقويم . وايديت آراء حول معاني هذه المراحل ، ومدى حدوثها بهذا النظام المقترح .

١٠ - وقد أحس البعض بأن الفن لا يمكن تلقينه عن طريق كتاب مدرسي مثلا ، بل يجب أن يحصل التلميذ على معلوماته في الفن من الأشخاص الذين لهم دراية حقيقية به .

١١ - أثرت أيضا مشكلة استخدام الآلة في تدريس الفن . كما استخدمت في اللغة ، وقيل في هذا : أن الفن ليس مسألة تأدية آلية فحسب ، أو تباعا لتوجيهات حرفية ، أو تقليدا لاشكال خارجية ، ولكن الفن يتضمن الحوافز التي تغير في السلوك . ولذلك اقترح أن تدريس الفن يجب أن يبدأ بعملية تقويم ، ويجب أن يصحب التقويم عمليات تنفيذ جديدة تؤسس على تحليل النتائج السابقة ، وينطبق هذا على العمل الفني ذاته مثلما ينطبق على الشخص المنتج للفن .

١٢ - أشار الحاضرون الى أن الوسائل المعينة يمكن أن تساعد في اكساب بعض القيم الفنية في عملية تدريس الفن ، وهذه أقرب طريقة يستطيع الطالب أن يتلمس بها روح الفنون ، مع الاحتياط بطبيعة الحال في أسلوب عرض النتائج والزمن المناسب للعرض .

١٣ - أثر اتجاه الطفل في السن الصغرة حين يرى في الأشياء الصامتة صفات حية متحركة تتم عن أوصاف لشخصيات ، فالمقعد قد يشير حماسا لدى الطفل ، فيعامله على أن له قلب ، ويمكن أن يصاب ويتألم . وينظر الطفل الى كل ما حوله ويربطه بذاته . وكل ما يضعه الأطفال تحت السماء ينمو بنموهم . بمعنى آخر أن شمس الأطفال تتحرك في رسومهم من مكان الى آخر مع نموهم وتطورهم .

واشار البعض الى أن موضوعات التعبير يجب أن تتمشى مع هذه التطور التلقائي .

* * *

وخلاصة الرأي انه ليس من المستساغ ان نولى مسئوليات التربية الفنية لاشخاص ليس لديهم دراية بالفن ، ولا يمارسونه ممارسة مستمرة متطورة تعينهم على رفع مستوى حساسيتهم ، وتذوقهم ، وفهمهم للاصول الفنية ، كما تمكنهم من النقد الاصيل ، وتقويم الاعمال الفنية التي ينتجها الصغار والكبار على حد سواء . ان الفن هو الذي يصقل البصيرة الفنية ، ويرفع مستوى الرؤية لدى المشتغلين بالفنون ، وخاصة اذا كانت تلك الممارسة على أسس ابتكارية ، ومصحوبة بثقافة واعية . يجب أن تعطى كليات الفن ومعاهد التربية الفنية مكانا لائقا وفرصا لاعضاء هيئة التدريس لمزاولة فنهم ، على أن يستضاف بينهم مشاهير الفنانين ليحفزوا نشاطهم الابتكاري ونشاط طلابهم . وليس من المفضل أن ينفرد الفنان الزائر بحصص ، وانما يتواجد للتشاور ، ولرؤيته في أثناء انتاجه ، وليشارك حيث تنعكس فائدته على الانتاج .

ان نمو مدرس الفن كفنان ، سيعكس حتما آثاره على تلاميذه ، فيعمق رؤيتهم ، ويصقل أداءهم ، ويقوى تعبيرهم ، ويمكنهم من العملية الابتكارية ، ومن تفهم أسرارها وخباياها . ان الفن حينما يدرسه معلم مبتكر ، تصبح ممارسته في اتجاه ابتكاري سليم ، أما اذا لم يدرك المعلم مفهوم الفن على الاساس الابتكاري ، فانه سيشجع حتما كل الاتجاهات المنحرفة التي لا تمت الى الفن بسبب ، والتي يلتقطها التلاميذ من أي مصدر حينما يكون المعلم غافلا ، فيمارسون الانتاج باسم الفن وهم بعيدون كل البعد عن روحه وعن جوهره .

الجمهورية العربية المتحدة

مؤتمر وزراء التربية والتعليم في افريقية

انعقد في ايديجان بساحل العاج ما بين ١٧ - ٢٤ مارس عام ١٩٦٤ مؤتمر وزراء التربية والتعليم في افريقية لمناقشة ومتابعة توصيات اجتماعات الخبراء والمؤتمرات الاقليمية التي انعقدت لبحث احوال التعليم في البلاد الافريقية منذ عام ١٩٦٢ . ومن موضوعات هذا المؤتمر : الخطط القومية للتعليم ، اجهزة التخطيط التربوي وربطه بالتخطيط الاقتصادي والاجتماعي الشامل ، الاتجاهات الحديثة والتطورات الخاصة بالبرامج القومية للتقدم التربوي ، مجموع المصروفات العامة ونصيب التعليم منها المصروفات العامة المقترح تخصيصها للتعليم في خطط التنمية ، اوضاع التعليم العالي ومستقبله في البلاد الافريقية .

المدارس الاعدادية : تبحث وزارة التربية والتعليم الحاق فصول المدارس الاعدادية بالمدارس الابتدائية في الخطة الخمسية الثانية (١٩٧٠/٦٥) كما تبحث امكانية تخفيض عدد الحصص بخطة التعليم الاعدادى الحديث .

تطوير التعليم الصناعى : يعمل المجلس الاستشارى الصناعى المركزى بتخطيط التعليم الصناعى بوزارة التربية على تطوير صناعة الكهرباء والالكترونيات بالمرحلة الثانوية الصناعية ، وانشاء شعبة ثانوية صناعية للخزف ملحقة بمصنع الحراريات بالصف . كما تجرى دراسة مشروع لاعداد ميكانيكى للنسيج وميكانيكى الغزل من خريجي الثانوى الصناعى .

تطوير تدريس العلوم والرياضة : تدرس لجان وزارة التربية مناهج العلوم والرياضة بالتعليم العام لتطويرها .

تونس

جامعة جديدة : يسير العمل للانهاء من وضع رسوم جامعة تونس على موقع تبلغ مساحته ٥٠ هكتارا ، وسوف يبدأ بناء خمسة اقسام وهي الادارة ، ومكتبة الجامعة ، وكلية العلوم ، وكلية الحقوق ، وكلية العلوم السياسية والاقتصاد السياسى ، والمدرسة القومية للهندسة .

الجزائر

تعريب التعليم : اصبحت اللغة العربية لغة التعليم ، واقتضى ذلك اجراء تعديلات في هيكل التعليم وتنظيمه . ويتم الآن تدريس التربية

الوطنية والاخلاق والفناء باللغة العربية في الابتدائي : (جملة ذلك كله ٧ ساعات في الاسبوع) .

وتقرر ابتداء من سبتمبر ١٩٦٣ أن يتم التدريس في فصل من ٤ فصول بواسطة مدرس يتكلم العربية ، ويتناوب مع ٣ مدرسين يتكلمون الفرنسية ، في نظام دائري ، حسب الخطة الجديدة ، وقد أنشئت لجنة لأعداد الكتب المدرسية باللغة العربية ، كما أنشئت أقسام متخصصة في اللغة العربية في معاهد أعداد المعلمين .

لبنان

اصلاح التعليم : عينت لجنة لوضع خطة تعليمية وتعديل مناهج التعليم الابتدائي والثانوي ، وقد كللت الخطوات الاولى للجنة بالنجاح ، وهي تعمل الآن على : (ا) تحديد المراحل التعليمية (ب) تنويع البرامج (ج) اصلاح نظام الامتحانات (د) استخدام اللغة العربية (هـ) اعداد المعلمين (و) المباني التعليمية (ز) المعدات والتجهيزات (ح) الوسائل التعليمية

الكويت

تدريس العلوم بالمشاهدة المباشرة : ادخلت طرق جديدة في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية ، والحقت بكل مدرسة مزرعة صغيرة . وتربي هناك حيوانات اليفة . ويبلغ الوقت المخصص للمشاهدة المباشرة في دراسة تربية الحيوان ، والزراعة ، والعلوم الطبيعية حوالي ثلث وقت هذه المواد .

أفريقيا

المعونة الامريكية : بلغت المعونة الامريكية للتعليم الافريقي خلال عام ١٩٦٣ ما بين ٣٥ و ٤٠ مليون دولار ، وقد درس بالمعاهد الامريكية خلال عام ١٩٦٢ حوالي ٥٠٠٠ طالب افريقي بما فيهم طلبة الجمهورية العربية المتحدة . وقد أعدت ١٦ جامعة امريكية في عام ١٩٦٢ برامج كاملة عن الدراسات الافريقية ، وكان عدد هذه الجامعات ١١ في العام السابق . وقد أرسلت جمعية الدراسات الافريقية التي تضم ١٢٠٠ عضو ٦ وفود الى المؤتمر الدولي لدارسي افريقيا الذي عقد بأكرا في غانا في ديسمبر ١٩٦٢ .

غينيا

اعداد المعلمين : سوف يصبح نظام اعداد المعلمين من الآن فصاعدا على النحو التالي : (ا) مدرسة أعداد معلمى الابتدائي ، وتعد مدرسى السنوات الست الاولى (برنامج مدته ٩ أشهر) ، (ب) معهد اعداد معلمى الثانوي ويعد مدرسى الصفوف ٧ ، ٨ ، ٩ (برنامج مدته ٢٣ شهرا) ، (ج) معهد عال لاعداد المعلمين ، يعد مدرسى الصفوف ١٠ ، ١١ ، ١٢ . ويوجد أيضا معهد أعداد معلمى التعليم الفني

أفغانستان

اعداد المعلمين : انشئت كلية للتربية ، كما اقيمت مراكز لتدريب المعلمين ، وقد حدثت بعض التطورات في منهج السنة الاولى من كلية اعداد المعلمين بكاپول .

الهند

تنظيم التعليم الثانوى : قرر المجلس الهندى الاعلى للتعليم الثانوى جعل مدة التعليم الثانوى ١٢ عاما ، ورأى ان تتخذ جميع الولايات الخطوات اللازمة لتطبيق النظام الجديد ، ويرى البعض ان مد فترة التعليم الحالى من ١٠ او ١١ سنة الى ١٢ سنة سوف يكلف كثيرا ، وينقل سنتين من الجامعة الى التعليم الثانوى دون مبرر .

اليابان

الطلبة الاجانب : بلغ عدد الطلبة الاجانب فى اليابان ٢٢٠٠ طالب ، ٩٠٪ منهم من دول اسىوية .

التليفزيون التعليمى : توجد باليابان ست شبكات تليفزيونية ، وتبلغ البرامج التعليمية فى احداها ٤٨٪ من البرامج ، والشبكات التجارية اربع والمطلوب من احداها ان تقدم ٦٠٪ برامج تعليمية . والشبكة السادسة تعليمية تماما ، وتذيع برامج تعليم الكبار فى نهاية الاسبوع . وتعليم اللغة الانجليزية عن طريق التليفزيون منتشر هناك ، وهو من البرامج الشعبية .

الاتحاد السوفيتى

دور المرأة : تبين من تقرير روسى ان النساء الروسيات الان ٧٤٪ من جملة الاطباء ، ٧٠٪ من المدرسين ، ١٦٪ من مهندسى الصناعة ، ٦٪ من مديرى الشركات .

التدريب الصناعى : الفى التدريب الصناعى الذى كان على تلميذ الفرقة الثامنة ان يؤديه ، وكان يقال باستمرار ان هذا التدريب جزء هام من اصلاح التعليم الفنى المتعدد هناك .

بلجيكا

القبول بالجامعة : تعد وزارة التربية مشروعا للتوسع فى القبول بالجامعة ، الذى كان محصورا قبل ذلك فى خريجي المدارس الثانوية العامة بحيث يتضمن جميع خريجي المدارس الثانوية من الحاصلين فى السنة النهائية على دبلوم جديد مقترح يسمى « دبلوم النضوج » .

الولايات المتحدة

عادات القراءة : يندتدراسة اتحاد المكتبات الامريكية عن عادات القراءة في المكتبات العامة بالمدن ان هناك تحولا عن الروايات الخفيفة الى الفن ، والرحلات ، والصحة ، والتعليم ، والمسائل القومية والعالمية .

وقد عللت الدراسة ذلك بأن التسلية الخفيفة اصبحت تشبع عن طريق التلفزيون ، وان تحسن وسائل الاتصال الجماهيري وما تذيعة من أخبار قومية واجنبية قد يكون مسئولا عن ذلك الاهتمام الملحوظ بالمسائل السياسية والاجنبية .

أخبار عالمية

جامعة عالمية : تقدم الاتحاد الدولي لنقابات المهن التعليمية باقتراح لانشاء جامعة عالمية ، ربما في جنيف . وسوف تهىء هذه الجامعة تعليما مدته عام بعد التخرج في تاريخ العالم ، والدبلوماسية ، والسياسة ، والعلاقات .

اعتاد : واصف عزيز

مركز الوثائق والبحوث التربوية

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO**

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

**M. K. Harby
M. N. Râfat
R. Moâwad
H. M. Amar**

**M. K. Barakat
M. El-Bassuony
M. A. El-Ghannam
M. S. Shaalan**

**Secretary
M. El-Hadi Afifi**

**Executive Director
M. A. El-Naggar**

**Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686**

Annual Subscription :

**P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad**

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

MARCH 1964

Year XVI

CONTENTS

- El-Kabbani : The Educator
Yousef S. Kotb
- El-Kabbani : The Founder of the Association
of the Graduates of the Institutes of Ed.
A. M. Habeeb
- El-Kabbani As A Minister of Education
M. S. Shaalan
- El-Kabbani As A Pioneer of Rural Education
I. E. Motawi
- Developing Secondary Education
M. A. Hafez
- Social Education
Abd El-latif F. Ibrahim
- Individual Differences in the Classroom
M. Shafi
- Developing Creative Thinking
G. A. Gaber
- Linguistics' Labs.
S. A. El-Arabi
- Educational and Vocational Guidance
in Secondary Schools
Y. M. El-Sheikh
- The Teacher and T.V.
F. El-Bab
M. M. Kamal
- Conferences
- Educational News

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة السادسة عشرة مايو ١٩٦٤ العدد الرابع

في هذا العدد

- * رسالة ودعوة للاستاذ محمد سعيد قدرى
- * المراهقة الفكرية للدكتور احمد زكى صالح
- * مسؤولية المعلمين المهنية لترقية صناعة التعليم للاستاذ محمد خيرى حربى والدكتور محمد قدرى لطفى
- * الخدمات التعليمية بمدارسنا للاستاذ عزيز محمد حبيب
- * تقويم المدرس والمفهوم الحديث للتوجيه الفنى للاستاذ محمود شافعى
- * الامتحانات وأهداف التعليم للدكتور محمد الهادى عفيفى
- * الامتحانات ودورها فى تطوير الكتب المدرسية للدكتور محمد احمد الغنام
- * تقبل التلميذ لذاته واثره فى تربيته للدكتور جابر عبد الحميد جابر
- * سياسة التعليم فى الصين الشعبية للسيد وزير التعليم للصين الشعبية
- * مؤتمرات :
- * مؤتمر منتريال الدولى فى التربية الفنية للدكتور محمود البسيونى

تصدرها رابطة خرجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

استاذ محمد سعيد قبرى

هيئة التحرير

الدكتور محمد خليفة بركات	الاستاذ محمد خيرى حري
الدكتور محمود البسيونى	الدكتور محمد نسيم رافت
الدكتور محمد احمد القنাম	الاستاذ رياض معوض
الدكتور حامد عمار	الاستاذ محمد سليمان شعلان

مدير الصحيفة

الاستاذ محمود احمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادى عفيفى

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة و الصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

المقالات والبحوث والمكتابات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :
١٧ ميدان التحرير بالقاهرة
(هيفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوية (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة السادسة عشرة مايو ١٩٦٤ العدد الرابع

في هذا العدد

صفحة

٣	للاستاذ محمد سعيد قنري	رسالة ودعوة
٥	للدكتور احمد زكى صالح	المراهقة الفكرية
	للاستاذ محمد خيرى حربى	مسئولية المعلمين المهنية لترقية
١٨	والدكتور محمد قنري لطفى	صناعة التعليم
٢٥	للاستاذ عزيز محمد حبيب	الخدمات التعليمية بمدارسنا
	للاستاذ محمود شافعى	تقويم المدرس والمفهوم الحديث
٢٩	للدكتور محمد الهادى عفيفى	للتوجيه الفنى
٣٥		الامتحانات واهداف التعليم
٥٥	للدكتور محمد احمد الفنام	الامتحانات ودورها فى تطوير الكتب
	للدكتور جابر عبد الحميد	المدرسية
٦٨	جابر	تقبل التلميذ لذاته واثره فى تربيته
	للسيد وزير التعليم للصين	سياسة التعليم فى الصين الشعبية
٧٥	الشعبية	مؤتمرات : مؤتمر منتريال الدولى فى
٨٢	للدكتور محمود البسيونى	التربية الفنية

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قنري

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رسالة ودعوة ..

للاستاذ محمد سعيد قنري

التربية رسالة تتكاتف حولها ومن أجلها جهود كل مجتمع لتحقيق مستقبل أفضل لابنائهم على الدوام ، وهي رسالة يتضاعف حجمها وتشتد قوتها وتعدد مسئوليتها في هذه المجتمعات التي خرجت من عهود ظالمة مظلمة ، والتي تمتد جبهة نضالها واسعة عريضة فتشمل استجماع قواها وتعبئة طاقاتها البشرية وتوجيهها على أساس من العلم والحرية لتندفع من أجل تعويض ما فاتها من تخلف ، ثم الانطلاق من بعد ذلك في طريق البناء الحضارى الجديد .

والتربية في مجتمعنا الناصر تتحمل هذه الرسالة . فان هذا المجتمع الذى قطع اشواطاً واسعة بعيدة الاثر في مرحلة التحول الثورى العظيم ، يتطلع الى مرحلة كبرى لامتناهية الحدود ، ينطلق فيها بكل طاقاته المادية والبشرية وعلى جميع جبهات العمل فيه ، ليحمل رسالة متعددة الابعاد والاعماق : رسالة اشتراكية ديموقراطية تقفز بهذا المجتمع الى مستوى مطالب الجماهير ومقتضيات النصف الثانى من القرن العشرين ، ورسالة عربية تجعل منه القاعدة الصلبة والركيزة الاساسية لانطلاق امة العرب واتخاذ مكان الصدارة في هذا العالم ، ورسالة تمكن هذه الامة من الاضطلاع بدورها الانسانى التاريخى في العالم الاسيوى الافريقى ، ورسالة عالمية تمكنها من ان تكون كما كانت في الماضى مركزا للاشعاع الحضارى .

ومن هنا ، فان هذه الصحيفة والذين شرفتهم بالاسهام في اعدادها فضلا عن جميع المستغلين بالتعليم الذين يحرصون على دفعها باقلامهم وآرائهم وتجاربهم ، يدركون - عن وعى وبصر - ان من اول مطالب مراحل الانتقال الثورى دائما الاضطلاع بتحديد الاطارات العامة والاتجاهات الرئيسية التى يجب ان تدور فيها ويتجه اليها التعليم مع عقربى الزمن في بلد رائد ، متوثب يقفز قفزات ثورية تستلزم ان تلاحقها ويصاحبها وتستتبعها محاولات جديّة لبلورة المعانى الجديدة والافكار الحديثة والاهداف الكبرى التى تسعى اليها . وقد حاولت الصحيفة ان تشارك في هذا التغير الخطير السريع الذى تملئ قوته وتحتم انطلاخته على المواطنين جميعا وفي مقدمتهم المعلمين ، ان يقفوا متأملين هذه المعانى وهذه الافكار وهذه الاهداف ، توجيهها على المستوى الاجرائى في الميدان .

واذا كانت هذه المحاولات قد تبدو ابتعادا عن المشكلات التى يصادفها المعلم بين جدران الفصل والتجارب التى يقوم بها المربي داخل معمله الصغير ، فان الصحيفة ، وهى تؤمن بهذه المحاولات وصولا الى تحقيق الوضوح الفكرى التربوى في ضوء اشتراكيّتنا ، تؤمن في نفس الوقت بضرورة التحام الجانبين وتفاعلهما : النظر والتطبيق ، والفلسفة والواقع .

فان تحريك الواقع التربوى والارتفاع به يتطلب دائما مزيدا من الوضوح
الفكرى التربوى ، كما ان الفكر التربوى يزداد نضجا وعمقا بالتحامه
بالتجربة واتصاله بمشكلاتها ومعالجته لعناصرها .

ومن هنا ايضا ، نوجه الدعوة وانرجاء الى جميع الزملاء - فى
الجمهورية العربية المتحدة بل وفى اقطار الوطن العربى جميعا - العاملين
فى الخطوط الامامية . . فى الفصول والمدارس وفى مديريات التعليم ، وعلى
مستوى مستويات التعليم ، نطالبهم ونطلب اليهم ان يمسدوا صحيفتهم
بافكارهم وتجاربهم واراتهم المشتقة من الميدان . فهذه الصحيفة انما
خرجت منهم ، وتصدر من اجلهم ، وتستمر بأقلامهم وبدفعهم .

وليس أحب لدى المشرفين على اصدارها من أن يجدوا بين ايديهم
ذخيرة حية من الاراء والتجارب تتخذ زادا لخدمة رسالة التربية فى
مجتمعنا النائر واعداد الاجيال الصاعدة والوافدة يجعلها قادرة بالفعل
على تحمل مسئوليات الانطلاق الثورى العظيم .

* * *

المراهقة الفكرية

للدكتور أحمد زكي صالح
استاذ علم النفس بكلية التربية

نلاحظ في حياتنا اليومية أن الانسان ينمو ، وتلك ظاهرة لا تقتصر على الانسان وحده ، بل تشمل الكائنات الحية جميعا ، سواء أكانت حيوانا أم نباتا ، غير أن النمو الانساني يتميز عن النمو عند الكائنات الأخرى ، من حيث استغراقه فترة زمنية طويلة قد تصل الى حوالي عشرين عاما أو تزيد .

وعند دراسة ظاهرة النمو الانساني ، ننحو عادة الى تقسيمها الى مراحل تشمل مرحلة الجنين ، والطفولة الأولى ، والطفولة الوسطى ، والطفولة المتأخرة ، والمراهقة ، ثم سنى الرشد . ويمكننا استنادا الى الدراسات العلمية النفسية أن نحدد الصفات السائدة في كل مرحلة ، وأن نحدد ما تستدعيه أية مرحلة معينة في بيئة اجتماعية ، من مطالب ، لنمهد الطريق لما يستتبعها من مراحل ، وحتى نضمن للفرد نموا متكاملا .

فالمراهقة إحدى مراحل النمو ، وهي مرحلة تتوسط الطفولة من ناحية ، والنضج الكامل أو الرشد من ناحية أخرى . ويمكننا عن طريق الدراسات البيولوجية والنفسية والاجتماعية أن نحدد الصفات المميزة للمراهق ، صفاته الجسمية والعقلية والسلوكية . وفي هذه المرحلة يعاني الفرد من تغيرات جسمية داخلية . وتظهر هذه المعاناة في سلوكه ، إذ تقترن التغيرات الجسمية بأخرى انفعالية وعقلية ، ويترتب على هذه التغيرات مطالب اجتماعية جديدة .

معنى المراهقة الفكرية :

غير أن المراهقة ليست مرحلة ثابتة مطردة متشابهة متطابقة عند جميع الأفراد ، إذ تؤكد الملاحظات العلمية ما يوجد بين الأفراد من فوارق ترجع الى ما يتعرضون له من مؤثرات بيئية تتمثل في خبراتهم بأبعادها المختلفة .

غير أن المراهقة قد تنتهى عند بعض الأفراد باكتمال النضج البيولوجي دون أن يتجاوز هذا النضج الى النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية التى تتمثل في قدرته على التوافق مع المجتمع الذى يعيش فيه ، ومع

نفسه في الأدوار الاجتماعية التي ينبغي أن يضطلع بمسئولياتها بفكر ووجدان غير فكر ووجدان المراهق . وفي هذه الحالة يصبح الفرد قريباً في جماعته ، فلا هو ينتمي إلى الصغار أو المراهقين ، ولا هو ينتمي إلى الكبار بأنفعالاته وأساليب تفكيره وعلاقاته الاجتماعية . إذ تكون أنماط سلوك هذا الفرد هي أنماط سلوك المراهق ، قد ثبتت عنده بحيث يحول هذا التثبيت دون بلوغه النضج العقلي والاجتماعي والانفعالي . ومعنى ذلك عدم قدرة هذا الفرد على اجتياز هذه المرحلة من مراحل النمو نتيجة تمسكه بأنماطها السلوكية من ناحية وعدم قدرته على تمثيل الخبرات الجديدة التي تتطلبها المرحلة التالية من النمو الطبيعي ، بما تتضمنه هذه الخبرات من أفكار ومسئوليات وحقوق وواجبات وأدوار اجتماعية . وقد تتمثل عدم القدرة هذه في سلوكه وفي عباراته حتى وإن عبر باللسان عن هذه الأفكار والمسئوليات والحقوق والواجبات . إذ إن جوهر سلوكه ومضمونه قد يكون ثابتاً عند نقطة معينة مما يؤدي بهذا السلوك إلى الجمود من ناحية والاهتزاز والذبذبة في المواقف الاجتماعية الجديدة من ناحية أخرى . ومن هنا يمكن أن نصف مثل هذا السلوك والفرد الذي يعبر عنه بأنه مراهق فكرياً .

وقد تظهر مثل هذه الحالة على مجتمع من المجتمعات أو على بعض جماعاته وقطاعاته وأفراده في مرحلة من مراحل نموه ، وخاصة في تلك المرحلة التي يأخذ فيها التغير الثقافي في هذا المجتمع صورة فجائية جذرية سريعة ، فتتغير أسس العلاقات الاجتماعية نتيجة ما يحدث فيه من تغيرات اقتصادية تخرجه من إطار تقليدي إلى إطار جديد متحرك ، ومن التطور التدريجي البطيء إلى التغير الثوري السريع . ومن هنا قد يحدث صدام بين القيم القديمة والجديدة . ويترتب على ذلك ظهور صراع بين نوعين من الأهداف والأساليب . الأهداف والأساليب التي ترسبت في نفوس الأفراد من المجتمع القديم ، والأهداف والأساليب التي ينزع المجتمع الجديد إلى الأخذ بها وتقريرها في حياة الناس .

ووسط هذا الصراع والتناقض تنشأ أسباب المراهقة الفكرية ومظاهرها . فإذا كان كل تغير اجتماعي ينبغي أن توجهه نظرية فكرية ، فإن عدم القدرة على تمثيل هذه النظرية واستيعابها وترجمتها في سلوك وعلاقات اجتماعية قد يؤدي إلى لون من المراهقة الفكرية سببها الخلاف بين الفكر والعمل . ثم إن التعلق بهذه النظرية دون فهم لمضمونها ومحتواها ومطالبها قد يؤدي إلى غموض فكري يسبب عدم التوافق السليم بين شكل السلوك وجوهره وهو لون آخر من المراهقة الفكرية .

أسباب المراهقة الفكرية :

وقد عرض الميثاق الوطني لأسباب المراهقة الفكرية بصدد تحليله للقوى التي قد تعوق حركة التغير الثوري ، وأبرز سببين رئيسيين حذر منهما :

أولهما - اقتباس حلول أو أفكار أو نظريات جاهزة دون هضمها وتمثلها ، واخضاعها لمحك التجربة الوطنية لتنضج في بوتقة هذه التجربة وتزداد نضجا ووضوحا . فيقول في الباب الخامس :

« ان التجربة الوطنية لا تفترض مقدما بتخطئة جميع النظريات السابقة عليها أو تقطع برفض الحلول التي توصل اليها غيرها ، فان ذلك تعصب لا تقدر أن تتحمل تبعاته خصوصا وأن ارادة التغيير الاجتماعي في بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة أشبه بالمراهقة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكري . لكنها في حاجة الى أن تهضم كل زاد تحصل عليه وأن تمزجه بالعصارات الناتجة من خلاياها الحية . انها تحتاج الى معرفة بما يجري من حولها . لكن حاجتها الكبرى إنما هي الى ممارسة الحياة على أرضها » .

ثانيهما - تلبس الجديد في القديم برفع شعارات أو أهداف لا تحرك القديم بقدر ما تفسر من أجل التمسك بالقديم . اذ يقول الميثاق في الباب الثامن :

« والمراهقة الفكرية خطر ينبغي التصدي له والقضاء عليه . ان الذين يجمدون الكفاح الوطني بتفسيرات أو قوالب تحد قدرته على الانطلاق أو تشيع فيه روح التردد إنما يقللون من قوة المجتمع بقدر ضعفهم وعدم قدرتهم على التفكير الخلاق المنبعث من الواقع الوطني » .

والميثاق اذ يحذر من المراهقة الفكرية بهذا المعنى ، إنما يقدم فكرية واضحة عبر عنها في الحرية الحقيقية بجناحيها : الحرية السياسية وهي الديمقراطية والحرية الاقتصادية وهي الاشتراكية . وهو بهذه الفكرية « يؤكد أن التغيير الثوري الذي يمر به مجتمعنا ليس تغيرا

صوريا في نظام الحكم أو شكل الدولة ، وإنما هو تغير هادف وسريع وشامل وجذري يضبطه ويدفعه في آن واحد الحل الاشتراكي للديموقراطية الذي فرضته مطالب الجماهير وارادتها لمعالجة التنظيم الاجتماعي ، ومواجهة مشكلات التخلف المادي والثقافي وانتهاج المنهج العلمي لمقابلة هذه المشكلات ، وتغيير العلاقات الإنسانية على أساس الكفاية والعدل ، وتغيير العلاقات الثقافية لتحقيق تكافؤ الفرصة بين الأفراد ، وبناء ثقافة نابضة تنكشف فيها قدراتهم ويحققون فيها أفضل ما عندهم من إمكانيات .

على أن الميثاق بهذه النظرية الفكرية وما تتضمنه من معان اجتماعية واقتصادية وسياسية وخلقية يؤمن بأن تحول هذه النظرية الى واقع رهن بقدرة الأفراد على تمثيلها في سلوكهم ، ومن بعد ذلك في علاقاتهم حتى تشيع في المجتمع لتكون أساسا لحياتهم الجديدة التي تسمح لهم بالانطلاق والابداع . ثم انه يؤمن بأن الأفراد وهم طاقة التغيير ينبغي أن يمارسوا هذه النظرية على هذا النحو يفكر مفتوح يمكنهم من جعل الفكرة ملتزمة

بالتجربة الوطنية والتجارب الانسانية الاخرى ، ذلك أن تجربة الصواب والخطأ هي في حياة الأفراد كشأنها في حياة الأمم طريق النضوج والوضوح . وإذا كان أكبر ما يساعد الفكر على الوضوح هو احتكاكه بالتجربة فإن أكبر ما يساعد التجربة كذلك على الاستمرار والقوة وضوح الفكر الذي ينظمها ويضبطها .

ومن هنا تتمثل المراهقة الفكرية فيمن يتعصب للشعارات التي يشتقها من هذه النظرية دون أن يقدر على ترجمتها في واقع التجربة . ومن ذلك في ميدان التعليم ، عندما يرفع بعض النظار أو المديرين شعار القيادة الجماعية باعتبارها إحدى وسائل الديمقراطية ، فيجمع المدرسين تحت هذا الشعار في اجتماعات لتبادل الرأي بشأن القضايا المختلفة صغيرة كانت أو كبيرة ، ويأخذ هو في حقيقة الأمر في إدارة الاجتماعات بالطريقة التي يراها ، ثم يفرض رأيه أو قراره بطريقة سافرة أو مستترة ، وينتهي الاجتماع بهذا الرأي أو القرار كما لو كان صادرا عن تفكير جماعي ، وإرادة جماعية ، ومثل هذا الفرد مراهق فكري إذ لم يتمكن من تمثيل هذا الشعار الذي أطلقه في علاقاته مع الآخرين ، وهو لا شك على حد تعبير الميثاق يعتبر أخطر من صورته الأولى عندما كان يصدر هذا القرار أو الرأي بذاته باعتباره مديرا للمدرسة . إذ بذلك يتخذ من الجماعة أداة لتنفيذ آرائه ولاكسابها قوة جماعية دون أن يكون للجماعة فيها دور فعلى .

وتظهر المراهقة الفكرية في صورة أخرى إذا ما تعصب بعض المشتغلين بالتعليم مثلا لأساليبهم وطرائقهم تعصبا أعمى ضد أي تجديد في هذه الأساليب أو الطرائق على زعم أنهم قد تمارسوا فيها وأنها ضمن الوسائل لتحقيق أفضل النتائج ، ولا يتركون مع ذلك أنهم يجمدون التعليم بتعصبهم ضد الجديد وأنهم يفصلون هذا التعليم عن التطورات العلمية والتغيرات الاجتماعية السريعة الحادثة في المجتمع والتي تفرض التغير على أساليب التعليم وطرائقه وأهدافه . ومن أمثلة ذلك في ميدان تعليم القراءة ، هل يأخذ المعلمون بالطريقة التحليلية أم بالطريقة التركيبية أم يجمعون بينهما ؟ وتتمثل المراهقة الفكرية عند البعض في الانحياز لأحدى هذه الطرق لأنه ألفها ومارسها دون محاولة الافادة من التجارب العلمية في تغيير خبراته الدارجة المتواترة .

وقد يعبر عن المراهقة الفكرية في صورة ثالثة مثل : سلوك بعض الأفراد الذين يلجأون إلى نبذ الواقع الحي بمشكلاته وأهدافه ومطالبه ، ويتعلقون في نفس الوقت بشعارات وأفكار غريبة على هذا الواقع ولا تتصل به ، بل يأخذون في استبدالها بغيرها بأفكار وشعارات كلما لاح لهم جديد ، لا لما تحتوي عليه هذه الأفكار والشعارات من مضمون تاقع يقيد الواقع ، وإنما رغبة منه في أن يتمسح بالجديد على الدوام وأن يكون مركز انتباه الآخرين . ومثل هذا اللون من السلوك يتضمن قصورا فكريا وفجاجة اجتماعية ينتهي بصاحبه إلى معاناة انفسالية بينه وبين الواقع الاجتماعي .

ومن اخطر الوان المراهقة الفكرية ذلك اللون الذي يوقع الفرد في تناقض سلوكي ، فهو يحاول أن يخلص نفسه من القديم على مستوى لفظي في كثير من الأحيان ، ويحاول في نفس الوقت التشكك في كل جديد يأخذ به غيره ، ساعيا كذلك الى فرض نفسه بشعارات وافكار غريبة لانتمت الى هذا الواقع او الى الاطار الفكري الذي يعمل فيه الآخرون . وقد يرجع ذلك الى خوفه من القديم نتيجة للمرارة التي عاناها فيه ، وكذلك الخوف من الآخرين نتيجة عجزه عن مواكبتهم والتفاعل معهم بفكر خلاق وبصر ناضج . ان مثل هذا النوع من الأفراد يعيش في حيرة تتمثل في عدم وضوح الولاء عنده لاطار فكري متماسك . يرى نفسه فيه على أسس من البصر والنقد والنقد الذاتي .

معالم المراهقة الفكرية

إذا كانت المراهقة النفسية ظاهرة معقدة يصعب التركيز في دراستها على بعد واحد من أبعادها ، الجسمية والسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، فان المراهقة الفكرية الاجتماعية تعتبر أكثر تعقيدا حيث تتشابك عواملها وتتعدد مظاهرها وتنوع نتائجها .

فعلى الرغم من تلك الأمثلة التي أوردناها لظاهرة المراهقة الفكرية فانه يمكن القول أنه ليس ثمة صورة معينة أو ظاهرة واحدة يمكن أن نركز فيها المراهقة الفكرية . اذ نجد مجموعة من الصور والمعالم التي تعبر عن المراهقة الفكرية التي قد تتمثل في سلوك بعض الأفراد أو الجماعات خاصة في المجتمعات التي تتغير في سرعة أو التي تمر بمراحل انتقالية حضارية ضخمة . وفيما يلي بعض هذه الصور أو المعالم :

١ - **أحلام اليقظة الفكرية :** فكما أن اغراق المراهق في أنواع من أحلام اليقظة قد يترتب عليه اصابته بأمراض نفسية كالسرحان والشطط في التفكير وعدم الواقعية أو الموضوعية وغير ذلك مما يعزله عن واقع مجتمعه ويفقده القدرة على التوافق معه ، فان اغراق الجماهير الشعبية في الأمل قد يؤدي بها الى عدم وضوح الرؤيا والانفصال عن واقع مشكلاتها وعدم تبين الحقائق الموضوعية والتخبط وغير ذلك مما يعطل العمل الثوري والتجربة الاجتماعية الحية . صحيح أن التفسير الثوري يقوم على تطلع بعيد المدى من جانب الجماهير الى الأهداف المرجوة ، إلا أنه من الزم الواجبات أن تتضح أمامها المسالك المناسبة للوصول الى الأهداف المرجوة ، والمعوقات المختلفة التي عليها مواجهتها تحقيقا لهذه الأهداف . ومن هنا يصدق القول أن مجرد التفسير الثوري في أوضاع المجتمع القديم لا يحقق أحلام الجماهير ولكن الجهود المتواصلة هي وحدها القادرة على الوصول الى الأحلام . ومن ثم فان أحلام اليقظة الفكرية وما يتبعها من تصورات خاطئة أو تصورات بعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعي تعتبر ظاهرة يجب التخلص منها لأنها داء اجتماعي خطير قد يؤدي الى اليأس أو الى العشوائية أو السطحية .

٢ - **سلوك اللافتات والواجهات :** ويظهر مثل هذا السلوك على هؤلاء الأفراد الذين يتحمسون للجديد دون أن يطوعوا ارادتهم ويكيفوا تفكيرهم من أجل تمثله والتعبير عنه في واقع حياتهم مع الآخرين . فيرفعون الشعارات لهذا الجديد ، ويتحدثون عنها لاستخدامها من أجل مصالحهم الخاصة ، وهنا تظهر المراهقة الفكرية كما سبقت الإشارة .

والواقع أن سلوك الشعارات أو اللافتات هو نمط من الأداء اللفظي للأفراد لا خطر منه إذا أدرك صاحبه ما يتضمنه من معان ، وإذا كانت اللافتة تعبر عن هدف حقيقي . ولكن استعمال اللافتة كوسيلة لاقتناع الجماهير والالتفاف حولها أو النفاذ منها لتحقيق مصلحة خاصة ، أو لاكتساب مجد ذاتي شخصي قد يعتبر من المظاهر الخطيرة للمراهقة الفكرية ، إذ لا يترتب عليه إلا تجميد الفكر وعاقة النمو الثقافي ، والتفاعل الخلاق في الجماعة ، وبينها وبين الجماعات الأخرى . ومثل هذا السلوك يعتبر خطرا على المجتمع الثوري إذ يحول دون مناقشة المفاهيم الرئيسية للثورة ، بل يحول دون ترجمة هذه المفاهيم إلى واقع حي ، الأمر الذي يخلق لونا من الشائبة الخطيرة بين القول والفعل ، ويفقد ثقة الناس في بعضهم البعض وفي مبادئهم الجديدة وفي إمكان تحقيقها . والسبيل إلى التخلص من قبل هذا السلوك في المجتمع الاشتراكي بصفة خاصة اعتماد العلم باعتباره منهجا وطريقة تفكير ، إذ به يمكن أن نضع المفاهيم الجديدة في بوتقة الاختبار وعلى محل التجربة الاجتماعية حتى تزداد وضوحا ونضجا ، وحتى يزداد الأفراد وعيا بها وإدراكا لها وتمثلا لمعانيها .

أن التعلق بشعارات الاشتراكية والاقتصار على ترديدها باللسان أو التعبير عنها في لافتات توضع في دور المؤسسات أو المدارس أو المصانع لا يؤدي إلى خدمة الاشتراكية ، ذلك أن المبادئ الاشتراكية لا تحتاج إلى لافتات بقدر احتياجها إلى الممارسة الفعلية في حياتنا اليومية حتى تصبح أساليب سلوك نتفاعل به ونمارسه ونفهمه ونؤمن به .

٣ - **السلوك الطفلي :** ونقصد به مجموعة أساليب أداء الفرد العقلية والاجتماعية والانفعالية التي لا تتفق مع توقعات الأفراد الآخرين منه في ضوء خصائص النمو الذي حققه في عمر زمني معين . وقد يظهر هذا السلوك على نوعين : النوع الأول المصطبغ بصبغة انفعالية كالفضب أو الفرح أو الحب والكراهية أو الإقبال على فكرة أو معارضتها في سرعة دون تمحيص أو مناقشة . وبمعنى آخر هو هذا السلوك الذي يتميز بسرعة الذبذبة والسطحية والقشرية . والنوع الثاني هو ذلك النوع الذي لا يقوم على تقدير العوامل المختلفة التي يحدث في إطارها هذا السلوك كان يتصور رئيس مؤسسة أنه يستطيع تضليل الرأي العام ببعض التصريحات الجوفاء

او تضليل موظفيه وعماله ببعض العبارات البراقة او بالاوامر التعسفية او الهروب من هذا كله الى موضوعات اخرى لا قيمة لها . وهذا السلوك بنوعيه يتصف بصفة عامة بالشكلية والفجاجة وهو ما يعبر عن المراهقة الفكرية لانه يتعد عن السلوك الاجتماعى الناضج الذى ينبغى على الفرد ممارسته فى المواقف المختلفة فى اطار اجتماعى سليم .

نتائج المراهقة الفكرية :

ان المراهقة الفكرية بمظاهرها وصورها المختلفة تعتبر ولا شك خطرا على المجتمع الاشتراكي الثورى ، اذ تنعكس هذه المظاهر والصور فى نتائج خطيرة على الراى العام ، منها أولا : اشاعة عدم الثقة من جانب الجماهير فى الجديد والقديم على السواء مما يعطل التقدم الاجتماعى والتغير الثورى الهادف . وذلك اما لاغراق الجماهير فى الامل من جانب بعض الافراد او لتحريكها بواسطة الشعارات فقط دون احداث تغييرات حقيقية فى المجال الموضوعى الذى تعيش فيه . وثانيا : اشاعة القلق من جانب المراهقين الفكريين مما يجمد الفكر ويحد من الانطلاق الحقيقى ويبعد الجماهير كذلك عن ادراك الحقيقة والنظر الى الامور نظرة موضوعية فى ضوء التجربة الحية التى بها وعن طريقها يمكن لها تبين الخطأ من الصواب والصحيح من الزائف ومراجعة اهدافها واساليبها . وقد يأخذ تجميد الفكر مظهرا سلبيا يتمثل فى فتح المجال امام شخصيات متسلقة محدودة الطاقات تسعى الى التصدر ، واما فى انزواء اصحاب الفكر والقادرين على المشاركة الفعلية فى عمليات التنمية الاجتماعية خوفا من الخطأ وابتعادا عن الهجوم واما فى اساليب مصطنعة من النفاق والرياء يتمسك بها بعض ذوى النفوس المريضة .

ان كل هذه النتائج تتنافى مع الاشتراكية والحياة الثورية الجادة الهادفة ذلك ان الاشتراكية اسلوب تفكير وعمل يحث الفرد على بذل اقصى طاقاته العقلية والاجتماعية من اجل توضيح مفاهيمه ومراجعتها فى ضوء نظرية اجتماعية تلتحم بالتجربة فتزيده بصرا وعمقا ونضجا .

اطار السلوك الاشتراكي الناضج :

ان الصورة الحقيقية للتغير الاجتماعى لا تصبح واضحة صريحة الا اذا انعكست اثارها فى سلوك الافراد والجماعات والهيئات والمؤسسات وغيرها من الادوات الاجتماعية التى تسهم فى نشاط المجتمع وتعمل على تحقيق اهدافه . وبما ان المراهقة الفكرية فى المجتمع الاشتراكي ظاهرة تتعلق بمستوى النضج فى سلوك الافراد والجماعات فى هذا المجتمع المتقدم فكريا وثقافيا ، فانه يجدر بنا ان نحدد بعض معالم اطار السلوك الاشتراكي الناضج .

بلا شك انه اذا انعدمت الدلالة السلوكية - كما تتمثل فى سلوك الافراد والجماعات والمؤسسات فى الحياة اليومية - انتفى التغير الاجتماعى الفعلى ذلك اننا نستدل على حدوث التغير الاجتماعى ، بمجموعة اساليب السلوك للافراد والجماعات التى تعكس هذا التغير وتعتبر الدليل عليه ، وهكذا لا نستطيع ان نتصور تغيرا اجتماعيا دون تغير مقابل فى سلوك الافراد

والجماعات . ومثال ذلك التغير الاجتماعى ، الذى يحدث نتيجة التصنيع . فلا شك أن المجتمع الزراعى حينما يتحول الى التصنيع يطرأ عليه تغير اجتماعى ، يتمثل فى سلوك الافراد والجماعات . فالعامل الزراعى الذى تحول الى عامل صناعى يطرأ عليه تحول فى قيمه وفى نظراته الى نفسه من حيث أنه شخصية خيالية مبدعة بعد أن كان قدريا مستسلما ، أما جماعات العمال الصناعية فانها غالبا ما تتحول الى جماعات تقاوية تنظم وسائل رعايتها الصحية والترفيهية والثقافية ، ناهيك بما تحاول أن تحقق لافرادها من رفع الدخل أو لزيادة حقه فى الربح بزيادة الانتاج .

وهكذا نستدل على التغير الاجتماعى بالانماط السلوكية التى يمارسها الافراد فى المجتمع ، وإذا انتفى السلوك الذى يدل على التغير الاجتماعى أصبح من العسير - أن لم يكن مستحيلا - أن نستدل على حدوث هذا التغير .

ولا شك أنه من الضرورى فى هذه المناسبة أن ترسم الصورة العامة للمجال السلوكى الاشتراكى ، للسماة العامة التى يجب أن يتميز بها سلوك افراد وجماعته ، حتى نستطيع أن نحدد الصورة الناضجة التى يهدف مجتمعنا الى تحقيقها

وهكذا يصبح السؤال الآن هو : ما هى السمات التى يتصف بها سلوك الافراد والجماعات فى المجتمع الاشتراكى من حيث أن هذه السمات السلوكية تختلف عنها فى مجتمع اقطاعى أو رأسمالى ؟

السلوك الاشتراكى :

يعتمد السلوك الاشتراكى على مبدأ هام من المبادئ النفسية الاجتماعية وهو أن الفرص التى تتاح لافراد الأمة يجب أن تكون فرصا متكافئة ، يقصد بها تبيان الفروق بين الافراد فى استعداداتهم حتى يتيسر توجيه كل فرد نحو المجال الذى يتفق مع استعداداته ومواهبه .

وهنا يختلف السلوك الاشتراكى عن السلوك الاقطاعى الذى يورث الفرد بعض الانماط السلوكية فى المواقف الاجتماعية المختلفة - فصاحب رأس المال هو الرئيس وصاحب الارض هو السيد ، ولكن فى المجتمع الاشتراكى يختلف الامر اختلافا تاما حيث لا يوجد رئيس نتيجة ما يملك و سيد نتيجة ما ورث . ولكن مجهود الفرد وقدراته وما يسهم به فى تقدم المجتمع هى العوامل الرئيسية التى تحدد منزلة الفرد فى التنظيم الرسمى وغير الرسمى فى المجتمع .

ومثالنا على ذلك العلاقات الانسانية ، التى يجب أن تقوم فى المجتمع الاشتراكى على أساس تساوى الافراد جميعا فى الحقوق والواجبات . وكلما ارتقى الفرد فى سلم العمل كانت مسؤولياته اكبر وأضخم . ولذلك فإن المجتمع الاشتراكى يشعر بضرورة اظهار الفروق بين استعدادات الافراد حتى يستطيع انتخاب اصلح العناصر لتولى أى عمل من أعماله . ويضمن بذلك سلامة الانتاج ، وسلامة الدخل ، وسلامة الاشتراك التعاونى وفاعلية هذا كله فى تقدم الأمة وازدهارها .

وهكذا يكون السلوك الاشتراكى طريقة استجابة فى الموقف الاجتماعى من الفرد ازاء الافراد الآخرين ، من حيث أنهم افراد ومجموعات ، فى اطار

القيم والمثل الذي يرتضيها المجتمع الاشتراكي التعاوني ، مما ييسر وحدة الشخصيات المتفاعلة مع بعضها والمرتبطة ببعضها في علاقات تنظيمية ، يخضع نمطها الرئيسي في التفاعل الاجتماعي المتبادل لاحترام شخصية الأفراد ، وكرامته الانسانية ، وقيمه ، ويتحرر من القيود التي تحول دون التماسك القومي ، والاندماج المتين ، مثل الفروق السلالية أو التفرقة العنصرية أو الاختلاف الديني أو العقائدي أو التفاوت الاجتماعي أو الفروق الثقافية والتعليمية .

وهكذا يهدف السلوك الاشتراكي الى رسم اطار من العلاقات في العمل أو في المنزل بين الافراد جميعا ، ييسر اقبال أفرادها على حياتهم وعلى أعمالهم رغبة لا رهبة ، وميلا لا أملا ، بطريقة تعاونية خالية من عوامل الخوف والتردد في مجال اجتماعي تسوده عوامل الثقة بالحاضر ، والامل في المستقبل ، ونستطيع ان نحدد مكونات السلوك الاشتراكي في العوامل الثنائية التالية :

١ - السلوك التعاوني ضد السلوك التنافسي :

ان مجتمع الاقتصاد الحر يعتمد اعتمادا كلياً على مبدأ التنافس والبقاء للأصلح ولكن أساس المجتمع الاشتراكي غير ذلك تماماً ، اذ انه يعتمد على التعاون كأسلوب من أساليب الحياة الأساسية لان المجتمع الاشتراكي ينظر للجماعة على أنها وحدته الطبيعية . فنحن نتجه الى القول بأن الأسرة هي وحدة المجتمع ، والعمل نشاط جمعي يتلاقى فيه الفرد مع غيره من الافراد ويعملون معا لانتاج مشترك في أي مجال من المجالات .

والصفة الاولى التي تميز الجماعة هي أن يكون لها هدف مشترك يدركه اعضاء الجماعة ويعملون على تحقيقه لانجاز مجموعة معينة من الأعمال يوميا أو انتاج عدد معين من الوحدات يوميا أو أسبوعيا . وهكذا يكون السلوك التعاوني عبارة عن اشتراك الافراد كل وفق جهده ومقدرته لتحقيق غرض عام وفق مصالح الجماعة وأسلوبها ويترتب على ذلك أمران أولهما أن العلاقات الشخصية داخل الجماعة التعاونية يزداد تماسكها على مر الأيام ، وبالتالي تسهم في توثيق الروابط الأساسية في المجتمع الكبير ، والأمر الثاني هو أن طرق الاتصال بين الهيئات الموجهة والجماعات تكون سهلة ميسورة سواء أكانت هذه الجماعة التعاونية جماعة انتاج أو جماعة استهلاك أو جماعة مشاركة في أوقات الفراغ .

وهكذا يكون السلوك التعاوني سلوكا هادفا نحو توثيق الروابط بين أفراد المجموعة الواحدة وبين هذه المجموعة وغيرها ولاشك أن السلوك التنافسي عكس ذلك ، اذ أنه يعتمد على التنافس الذي يزيد بدوره من التنافس بين الافراد والذي يجعل من أمة جماعة فئة ذات مصلحة مادية معينة قد تتعارض مصالحها مع مصلحة المجموع الأكبر وهو المجتمع أو الوطن .

وليس معنى ذلك أن التنافس لا يوجد في المجتمع الاشتراكي ، وانما معناه أن التنافس فيه لا يبد أن يكون تنافسا موحها ، لا يخدم فردا بعينه ، أو فئة خاصة من الناس ، فهو تنافس جمعي في سبيل زيادة انتاج ، أو انهاء عمل أو وصول الى مرتبة تدريبية معينة . وفي هذا التنافس الجمعي

ينعدم الصراع الفردي أو الصراع الطبقي ، حيث تعمل الجماعة كوحدة متكاملة ، ذات هدف واحد يحقق صالح المجموع . وهكذا يزيد التنافس الجمعي داخل المجتمع الاشتراكي من تماسك الافراد ووحدتهم وادراكهم للاغراض الاجتماعية المشتركة وأهداف المجتمع

هذا بينما يكون التنافس في المجتمع الرأسمالي ، تنافسا صناعيا ، بمعنى ان كلا من المتنافسين لا يهتم الا بمصلحته الشخصية ، أو مصلحة الفئة التي يمثلها ويود لو أفنى الآخرين وازالهم من الوجود .

ب - السلوك الآمن ضد السلوك القلق :

الشعور بالامن من الحاجات الرئيسية التي نلمسها في مختلف مراحل حياتنا . فالطفل الذي يشعر بنقص في هذه الحاجة قد يضطرب سلوكه ولست أود أن أعدد ما يترتب على فقد هذا الشعور عند الاطفال ، فكتب علم النفس والصحة النفسية عامرة بهذه الحالات .

ولا نقصد بالامن هنا الامن المادي الذي يتمثل في المحافظة على حياة العامل أو الموظف أو غير ذلك من الافراد الكبار ، بل كذلك الامن النفسي الذي يتمثل في تجنب التهديد بفقد المركز أو الوظيفة والذي يتمثل كذلك في مؤازرة المجموع للفرد .

والسلوك الآمن هو السلوك الهادف نحو غرض معين . فهو لا يعتمد على عشوائية التصرف وتدخل القدر ، انما يسعى نحو هدف واضح لتدعيم حالة الفرد وحالة المجموع .

والمجتمع الاشتراكي أساسه كفالة الامن لجميع افرادة بغض النظر عن نوع العمل الذي يقومون به ، وتضييق الفرص أمام السلوك الانتهازي الذي يعتمد على التلون ، وأضعاف الفرص أمام السلوك المخاطر الذي يعتمد على الحظ والحيلة التي قد تخدع بعض أغراض المجتمع ، فالواقع هو الأساس والفرض هو الهدف الذي تسعى اليه في السلوك الآمن .

وهنا يكون الفرق بين السلوك الآمن والسلوك المخاطر كالفرق بين الفرد الذي يبذل جهده بطريقة منظمة هادئة حتى يحقق اغراضه في الحياة دون ضرر بفرد آخر من اقارانه أو زملائه ، وبين الفرد الذي يعتمد على بعض اتصالات جزافية كاستغلال رأس المال أو الاعتماد على نسب أو قرابة في سبيل الوصول الى مركز مرموق في المجتمع .

وهكذا يكون عماد السلوك الآمن هو الثقة بتكافؤ الفرص المتاحة أمام جميع أفراد المجتمع على حد سواء كل وفق قدراته واستعداداته وميوله ومواهبه . والمحك الرئيسي لنجاح السلوك الآمن هو محك الوظيفة في العالم الخارجي ، بمعنى ان السلوك الآمن وظيفي يهدف الى رفعة المجموع والى تقدم المجتمع .

السلوك التعاطفي ضد السلوك الاناني :

في المجتمع الاشتراكي تذوب الفروق بين الطبقات المختلفة وتنصهر الفروق التطبيقية في وعاء المجتمع الكبير ، ويصبح صالح الفرد مرتبطا ارتباطا مباشرا بمصالح المجموع الكبير ، فالانانية والفردية لا دور لها في

المجتمع الاشتراكي ، والمجتمع الاشتراكي يعتبر نفسه مسئولا عن توفير الحياة الكريمة لجميع المواطنين ، دون تمييز طبقي أو مهني أو عنصري .. ولذلك يصبح نمط السلوك السائد هو التعاطف بين جميع المواطنين ولا نتوقع أن ينقلب سلوك الافراد في مجتمعنا من الاثرة والانانية الى التعاطف والغيرة بين يوم وليلة ، ولكننا نحتاج الى حملات توعية كبيرة ، ليس فقط عن طريق الكلام المسموع أو المكتوب عن طريق كل وسائل الاعلام والممارسة ، ويجب أن تتجه اتجاهها مباشرة الى المدرسة حتى نستطيع تنمية هذا السلوك بين أبناء الجيل ، فيمارسوه ، ويتمرنوا عليه .

والسلوك التعاطفي يشمل حب الخير للجميع ، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها رغبا في ذلك أم لا ، هو شعور المواطن بأنه ينتمي الى أسرته معينة عليه أن يسهم بكل امكانيته في اسعادها ورفاهيتها .

ولا شك أن السلوك الاناني هو من أشد الامراض التي قد تصيب المجتمع الاشتراكي ، لانه سلوك فردي انتهازي . لا يأخذ في الاعتبار الاصلح صاحبه فحسب ، دون الاهتمام بما قد يترتب على ذلك من آثار في العالم الخارجي المحيط به .

علاج المراهقة الفكرية :

حددنا المقصود بالمراهقة الفكرية بكونها تتمثل في السلوك أو الاداء العقلي والاجتماعي الذي لا يتفق مع اطار المجتمع الاشتراكي .. وبيننا كيف أن هذا السلوك يتضح في أنواع الصراع المختلفة التي تدل على وجود هوة بين الفكر والعمل أو بين النظرية والاداء .

ومن المعروف علميا ، أن العلاج الحقيقي لاي انحراف سلوكي يجب أن ينصب على الاسباب لا على الاعراض ، وعلاج السبب يترتب عليه حتما إزالة نتائجه ، وهكذا يصبح السؤال الآن : ما الخطوط العريضة التي يجب أن نرسمها للخلاص من المراهقة الفكرية حيث أنها خطر ينبغي التصدي له .

أولا - محاربة التخلف الثقافي والقضاء عليه : ليس المقصود بمحاربة التخلف الثقافي ، محو الامية بمفهومها التقليدي المحدود بين الافراد ، لأن مفهوم الثقافة أكبر من ذلك بكثير ، فالثقافة تشتمل فضلا عن المنتجات الانسانية التي يمكن أن نختبرها حسيا - على «آمال الجماعة» وآدابها انعام ، وقيمها ، وتقاليدها ، كما تشتمل على اللغة والادب والفن والقانون والدين والنظم الاجتماعية .

ولاشك أنه من أكبر أسباب المراهقة الفكرية ، التخلف الفكري الذي يوجه هذه الثقافة ، ومن هنا تكون مسؤولية المثقفين في بحث النظرية الاجتماعية - كما تعبر عنها الاشتراكية في بلادنا - لادراك مقاهيمها ومعانيها وسبر غورها ، والمشاركة الفعلية ، ليس فقط في توضيح هذه المفاهيم بل كذلك في تنميتها ، ومعالجة ما يترتب عليها من مشكلات ، وصياغة كل ذلك في اطار من الفكر يتفق مع تراثنا الثقافي ، ومع شروطنا البيئية الحاضرة والمستقبلية .

ومحاربة التخلف الفكرى لا يبدأ عند عمر زمنى معين ، ولا فى مرحلة فكرية معينة ، ولكن يجب أن يكون عملية شاملة ، تبدأ على كل المستويات ، وتشمل جميع القطاعات ، طالما أننا نهدف من محاربة التخلف الثقافى نوعاً من العلاج الوقت لازالة عرض من الاعراض ، بل محاربة انحراف سلوكى اجتماعى فكرى خطير ، فالمدرسة يجب أن تعدل من « استراتيجية » التعليم ، والجامعات يجب أن تعيد النظر فى خطط الدراسة ورعاية الطلاب ، والادارات الحكومية يجب أن تعيد النظر فى وسائل التنفيذ العتيقة ، والمؤسسات يجب أن تراجع أهدافها ونظمها لتوافق مجتمعنا الجديد بمطالبه وحاجاته المتزايدة .

ثانياً - تعديل السلوك : لاشك أن المشكلة الرئيسية فى حالات التغيير الاجتماعى هى مشكلة التوافق بين الافراد وبين الاطار الجديد لمجتمعهم ، وتشهد هذه المشكلة وتضخم ، حينما يكون التغيير الاجتماعى ، تغييراً ثورياً ، يتصل بأسس النظام الاجتماعى الذى يؤثر عليهم تأثيراً مباشراً ، وقد سبق أن اشرنا الى معنى التغيير الاجتماعى فى مجتمعنا المصرى ، وأن الاشتراكية تمثل نوعاً من الثورة العلمية التى تقوم فى أساسها على مجموعة من الافكار والمبادئ العقلية .

وقد اشرنا الى أن من اسباب المراهقة الفكرية فى المجتمع الاشتراكى الصراع بين الفكر والعمل ، والتمسك بالاسلوب العتيق فى المعاملة ، مما يؤدى الى نفس اللون من الصراع ، وهنا تصبح المشكلة ، مشكلة ممارسة الافكار الجديدة وتحولها الى سلوك بالفعل .

ان الفكرة التى لا تمارس تعتبر قصيرة العمر ، وتستمر غامضة أو مزعزعة . واساليب ممارسة الفكر متعددة ، منها الاداء اللفظى ، الذى قد يكون أسر اساليب الممارسة جميعاً ، ولكننا حين نتصدى الى ممارسة افكار تعبر عن تغيير أساسى فى النظم الاجتماعية ، وتتعلق مباشرة بصور التفاعل فى الحياة اليومية ، يصبح هذا الاداء اللفظى قليل الاثر ، عديم الجدوى .

ومن ذلك أن مدير المؤسسة لا نتوقع منه مجرد الاشراف الادارى والفنى أو زيادة فى الإنتاج ، بل ينبغى أن تتعدى واجباته فى المجتمع الاشتراكى هذه الامور ، ونصل الى ما يجب أن يقوم به ازاء أعداد مرءوسيه من عمال وموظفين حتى يتوافق سلوكهم مع اسلوب العمل ونظام الحياة فى هذا المجتمع الجديد . ومن هنا فإن هذا المدير نفسه يجب أن يعمل على تعديل سلوكه بطريقة تتفق مع أسس الحياة الجديدة ، لأنه لو تحدث فى عماله وموظفيه ، واقتصر تفاعله معهم على المستوى اللفظى ، فإنه لن يغير ما بهم ولن يعدل فى سلوكهم ، طالما أن كلامه لا يتفق مع أعماله . فإذا تحدث عن التعاون وهو لا يمارسه ، وإذا تحدث عن القيادة الجماعية وهو لا يشجعها وإذا تحدث عن النقد الذاتى وهو لا يفهمه ولا يسمح به ، وإذا تحدث عن الصالح العام وهو لا يعرف حدوده ، فإن حديثه لن يخرج عن اطار الكلام الذى لا يحدث فى سامعيه أى تأثير .

ولكن اذا حاول أن يتبع اسلوباً تعاونياً فى مؤسسته وأن يشجع المجموعات المختلفة على المنافسة وابداء الراى وتلخيصه ، وإذا أفسح

صدره للآراء والمقترحات التي تقدم له ممن هم دونه في المراكز. ففهم هذه الحالة فقط يمكن أن يساعد غيره على تعديل سلوكه تبعاً للآطار الفكري الذي يتبناه المجتمع الاشتراكي .

ولكن كيف نصل إلى اكتساب القدرة على ممارسة الأفكار الاشتراكية عملياً ؟ أن هذا السؤال يتعلق باكتساب قدرة على سلوك جديد ، أو « تعديل السلوك » . وهذا التعديل السلوكي يأخذ صورتين :

الصورة الأولى سلبية ، ولكنها هامة عظيمة الخطر ، إذ تتمثل في العملية التعليمية التي تهدف إلى محو العادات والمعايير التي تنتمي إلى مجتمع رأسمالي أو اقطاعي . والتي لا تتفق وأسلوب الحياة في مجتمع اشتراكي ، مثل السلوك التنافسي ، والسلوك الاستفلاحي ، وسلوك المخاطرة المعتمد على الوساطة والحظ ، وما إلى ذلك من أساليب السلوك التي ألفها مجتمعنا في الماضي والتي تناقض السلوك الاشتراكي .

أن جزءاً كبيراً من وظيفة أجهزة التخطيط والمتابعة في المؤسسات والوزارات يجب أن توجه من أجل تحقيق هذا الهدف ، لأن ما يعطل خطة التنمية ، ومضاعفة الدخل ، والتوعية الاشتراكية هو شيوع مثل هذه الأنواع السلبية من السلوك .

والصورة الثانية ايجابية ، تتمثل في العمل على اكساب المواطنين ، على مختلف مستوياتهم ، العادات التي تمكنهم من التوافق في المجتمع الاشتراكي ، كالتعاون والعمل الجماعي ، والقدرة على النقد الذاتي ، وتقبل القيادات الجماعية ، وغير ذلك من العادات التي يتصف بها السلوك الآمن البناء الذي يعتبر الركيزة الحقيقية في نمو المجتمع الاشتراكي وتقدمه .

أن هذا الهدف يعتبر مسئولية ضخمة مستمرة ينبغي أن تبدأ بالمنزل والأسرة ، وتصل إلى المدارس والجامعات ولا بد أن تعنى به أجهزة التخطيط وفروعها كادارات التدريب فيما تخططه من برامج اعداد وتدريب وكذلك معاهد اعداد القادة كمعاهد الادارة . وفي جميع الاحوال يجب أن تعنى هذه الاجهزة بطرق الممارسة المختلفة حتى تتأكد من أن ما يكتسبه الافراد من سلوك ، ليس تعديلاً سطحياً إنما عادات أصيلة ، تقوى وتدعم في علاقات انسانية مشبعة بالقيم الاشتراكية الديمقراطية .

وهكذا يتيسر لنا أن ننسق بين الفكر والعمل ، وأن نوحّد بين الرغبة والاداء وأن نزيل الكثير من أسباب التعثر التي تعرقل سير الثورة الاجتماعية ، ونعطى من بعد ذلك للتغيير الاجتماعي معنى سلوكياً ، يتذوقه كل مواطن عن طريق الممارسة في حدود امكانياته العقلية والمهنية .

مسئولية المعلمين المهنية لترقية صناعة التعليم ورفع مستوى المعلم العربي

للاستاذ محمد خيرى حربي
والدكتور محمد قبرى لطفى

صناعة التعليم :

قد يكون من الخير أن نستهل هذه الدراسة بتحديد المفهوم من عبارة « صناعة التعليم » وهل هي صناعة بمعنى أنها مهنة يزاولها طائفة من الناس تتخذها سبيلا للعمل تؤجر عليه ، ومصدرا لكسب الرزق الذي يعينها على مطالب الحياة كما كان يتصورها الأقدمون ؟

أو هي صناعة باعتبارها فنا من الفنون له قواعده وأصوله وله أهدافه التي تتناول تكوين الفرد وبناء المجتمع كما يتصورها بعض المحدثين ؟

ولتحديد هذا المفهوم ينبغي أن نرجع الى الوراثة ونستعرض صفحات التاريخ لعلنا نصل الى تطور العملية التعليمية خلال العصور التاريخية المختلفة .

ونحن باعتبارنا عربا يهمننا بالدرجة الأولى أن نقف على تطور هذه العملية خلال تاريخنا العربى فى الفترة التى بدأت بنشر الدعوة الإسلامية حتى عمت الجزيرة العربية ثم اتسعت رقعتها شيئا فشيئا حتى شملت الهند شرقا والأندلس غربا .

وإذا كان الأمر كذلك ، فهل لنا أن نعتبر دار الأرقم بن أبى الأرقم أول مدرسة إسلامية ؟ حيث كان الرسول يجتمع بأصحابه يعلمهم القرآن الكريم ويربهم على مبادئه ويؤدبهم بأدابه .

وهل لنا أن نعد العملية التعليمية التى تمت على أيدي أسرى قريش نقطة ابتداء لما تبعها من عمليات تعليمية ، وأنها كانت لفئة تاريخية من الرسول عليه السلام نحو أهمية التعليم . بعد أن فرض على أسرى قريش أن يفتدوا أنفسهم بتعليم نفر من أبناء المسلمين القراءة والكتابة ، وتمت هذه العملية التعليمية على رغم حدودها الضيقة بين طلاب يتعلمون ومعلمين يعلمون .

ان المفهوم الضيق لكلمة مدرسة لا ينطبق على دار الأرقم ، وان كان المفهوم الواسع للمدرسة ينطبق على تلك الدار ، فاعداد القادة وتدريبهم من أهم العمليات التى تعنى بها مدارسنا الحديثة ، وقد أعدت دار الأرقم قادة قاموا فيما بعد بأكبر انقلاب عرفته البشرية ، فهى بهذا المفهوم الواسع أكبر مدرسة عرفها التاريخ .

على ان المفهوم الواسع للعملية التعليمية لا ينطبق على ما قام به اسرى قريش انفسهم فقد اقتصرت مهمتهم على محو الأمية ووقفت عند حد تعليم القراءة والكتابة ، والواقع أن التعليم قد بدأ عند المسيحيين وعند المسلمين على هذه الصورة ، اذ كان الدافع الاصيل الى التعليم هو تمكين الاطفال من قراءة النصوص الدينية والالمام بها .

ومؤرخو العرب عندما تعرضوا للتعليم والتعلم ذكروا لنا أن العملية التعليمية في صدر الاسلام لم تكن صناعة بمعنى أنها لم تكن في بادىء امرها مهنة لكسب العيش ، وانما كانت خدمة دينية تؤدي تطوعا ، وكان يحمل لواءها كبار القوم الذين تهيأت لهم ظروف اقتصادية تغنيهم عن التكسب من عملة التعليم ، ويؤيد هذا القول ما ذكره ابن خلدون من « أن التعليم في صدر الاسلام والدولتين لم يكن كذلك ، ولم يكن العلم بالجملة صناعة » .

ومما لا ريب فيه أن التعليم تطور عند العرب فتحول صناعة لابتغاء الرزق ، ولذلك اقبل عليه من كان في حاجة الى تحصيل معاشه ، فأصبح كما قال ابن خلدون : « من جملة الصنائع والحرف » وكان من نتيجة ذلك أن احترفه في اول الأمر كل من ألم بالقراءة والكتابة ثم تطور بعد ذلك فأصبح صناعة اقتصت بها طبقة من الناس ، أى أن التعليم أصبح فنا لا يزاوله الا من كان أهلا له ، وأعبا لأهدافه ، قادرا على تحمل مسئولياته الكثيرة ازاء طلابه أولا وازاء المجتمع كله ثانيا ، ومن الخير أن نتعرض لهذه المسئوليات بشيء من التفصيل .

المسئوليات العامة للمعلم العربي :

يحلو للمربين دائما أن يقرنوا بين وظيفة المعلم ووظيفة الطبيب ويفسرون ذلك بأن المعلم مسئول عن سلامة التلميذ من الناحيتين العقلية والروحية وأن الطبيب يتعهد من الناحية الجسمية ولكن هناك ما هو أعمق من ذلك فالتعليم لا يخرج عن كونه نوعا من التطبيب ، كما أن الطب لا يخرج عن كونه نوعا من التعليم ، فاجراء العلاج ليس الا جانبا واحدا من مهمة الطبيب وهو الجانب الأقل وأكبر ما في عمل الطبيب هو أن يعلم الناس كيف يعنون بصحتهم وكيف يتغلبون على أمراضهم ، والمعلم كالطبيب في أن تلقينه للمعارف هو الجانب الأقل في وظيفته ، اذ أن عمله الأكبر هو أن يعلم النشء كيف ينتفعون بمهاراتهم وكيف يتغلبون على ما يعترضهم من مشاكل الحياة .

ويطيب للمعلمين دائما أن يتحدثوا عن مهنتهم وشرفها وأنها تتصل بنفوس البشر وهدايتهم فرسالتهم امتداد لرسالة الرسل وهذا شعور يحمدون عليه ، وفيه تعويض كبير عما يفتقدونه من متع الحياة وزخرفها ، ولكن المعلمين اذا شاءوا أن يتشبهوا بالرسل حقا فعليهم أن يؤمنوا برسالتهم وأن يتحملوا بعض ما تحمله الرسل في سبيل نشر دعوتهم وأن يسلكوا الطريق التي سلكها الرسل في نشر هذه الدعوات ، واقرب مثال لنا هو نشر الدعوة الاسلامية على يد الرسول صلى الله عليه وسلم ، تلك

الدعوة التي بدأت في بقعة من الأرض تجمعت فيها كل عناصر الصلابة والمقاومة والعنف والعناد ، ولكن بإيمان الرسول ووضوح غايته انهارت كل عناصر المقاومة الباطلة وتحولت الى قوة عاقلة مدبرة .

هذا عرض سريع لرسالة المعلمين بصفة عامة ، فاذا شئنا أن نتناول هذه الرسالة بصورة مفصلة فينبغي أن نقسمها الى قسمين رئيسيين ، فنتحدث أولا عن مسئوليات المعلم ازاء طلابه ، ثم نتناول مسئولياته ازاء المجتمع عامة .

مسئوليات المعلم ازاء طلابه :

في عملية التعليم عاملان رئيسيان هما الطفل من ناحية ، وبيئة الطفل من الناحية الأخرى ، ووظيفة المدرس الأساسية أن يلائم بين هذين العاملين حتى يتسنى له أن يعد الطفل للحياة وللقدررة على التكيف مع الحياة وبعبارة أخرى فهو الجسر الذي يصل بين المدرسة وبين الحياة . وتحقيق هذه المسئولية تلقى على المدرس تبعات كثيرة حتى يستطيع رعاية الأمانة التي أقيمت بين يديه ، وحتى يتسنى له النهوض بصناعة التعليم بصورة متجددة متطورة ، ومن هذه المسئوليات :

١ - أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأعماقها ، وقد يبدو هذا القول بديهيا ولكن الحقيقة الصريحة أنه غير متحقق في كثير من الأحوال فبعض المعلمين يكتفى بمعرفة القدر الذي يمكنه من القاء درسه ويؤدي الى نجاح الطلاب في الامتحان . فاذا شئنا أن نكون معلمين صالحين فلا مفر من التعمق في المادة التي ندرسها حتى يتسنى لنا أن نجعل الحديث فيها ممتعا ، وان نعرض على التلاميذ الجوانب المشرقة التي تستهويهم فلا ينصرفون عنا ملالا وسأما ، وهذا أصل من أهم الأصول في التعليم ، واغفاله يعتبر من أكبر أسباب الاخفاق فيه . فاذا آمن المدرس بهذا الرأي فمعنى ذلك أنه لن ينقطع عن تعلم مادته وتتبع ما يجد فيه . ومن هذا يتبين أن التعليم لا يمكن أن ينفصل عن التعلم ، وكل معلم فاضل يزداد علما بمادته بمقدار ما ينفق من جهد في التعليم .

٢ - أن يلم بأساليب التعليم ، وقواعد التدريس وما تستند اليه من نظريات التربية وعلم النفس ، فلا يكفي أن يلم المعلم بمادته ، وأن يتابع ما يجد فيها ، بل ينبغي الى جانب ذلك أن يعرف معرفة تامة السبيل الى توصيل هذه المادة الى تلاميذه في سهولة ودقة ومهارة وتشويق الى المعرفة . وهذان الأمران - المادة والطريقة - هما أساس عمل المدرس ومقوم هام من مقومات شخصيته ونجاحه .

٣ - الأمر الثالث هو أن يحب المدرس تلاميذه ، فان افتقد هذا الحب فعليه أن يعتزل مهنة التعليم ، فالمعلم الذي لا يحس بالميل نحو تلاميذه لا يستطيع أن يحسن تعليمهم ، ولا أن يشاركهم نشاطهم ، ولا أن يفرغ الى توجيههم وارشادهم ، وواجب المدرس ألا يحمل في

نفسه مضايقات تلاميذه ولا يتبرم بما يصدر عنهم من أفعال لا تروقه ، فهم صفار وهذه هي طبيعة الصفار ، ولا مفر من أن تتصل حياة المعلم بهم ما دام معلما ، وللامريكيين من هذه الناحية تعريف مشهور للتربية الصحيحة وهو أن يكون التلميذ دائما على الطرف الثانى من المقعد ، ومعنى هذا أن يشارك المعلم تلاميذه ولا يتعالى عليهم بل يكون وثيق الصلة بهم ، وهذه الصلة الوثقى هي لب التعليم وجوهره ، ومتى تهيأ للمعلم هذا الوضع فقد أضيفت إليه مسئولية ثالثة وهي معرفة المدرس لتلاميذ حق المعرفة .

ومعرفة المدرس لتلاميذه تقتضيه أن يكون رائدا لهم ، واعيا بطبائع الأطفال عامة فهم يختلفون عن الكبار اختلافا كبيرا ، ولهم أسلوبهم الخاص في التفكير والاحساس ، فاذا عرف المعلم طبائعهم سهل عليه فهم كثير من أمورهم ، وأمكنه أن يغفر لهم كثيرا من الأخطاء التى يضيق بها صدره . بل أن معرفة المعلم لتلاميذه تساعده مساعدة كبرى على اكتشاف النواحي التى يستطيع تلميذه أن يتفوق فيها ، والنواحي الأخرى التى يظهر فيها عجزه أو نقصه ، فيتعهده فى الحالة الأولى وينميه ويرعاه فى الحالة الثانية ويداويه .

٥ - أن يكون المعلم وثيق الصلة بالحياة بما فيها من أحداث وصور وعبر فان هذه الصلة أساسية فى تكوين ثقافته الحية وتفاعله مع البيئة التى يعيش فيها والعالم المتسع الذى يحويه .

والمهم فى هذا النوع من الثقافة فى عملية التعليم انها تنعكس على مادته وتفكيره . وبالتالي تنعكس على تلاميذه وتربطهم بالحياة التى هى الهدف البعيد من التربية .

٦ - أن يكون المعلم عالى الهمة متجددا فى نفسه وتفكيره وميوله فانها لخيبة أمل عظيمة أن يتصور المعلم أن التعليم كسائر الأعمال التى تتم فى صورة رتيبة تتبع يوما بعد يوم . فاذا فرغ من عمله اليومى آوى الى بيته ليقطع وقت فراغه فى قراءة الصحف اليومية أو فى تسلية تافهة ، فالمعلم الممتاز هو الذى يفكر فى مسئولياته ويشغل دائما بالامانة الملقاة على عاتقه ، ويدرك من أحوال مجتمعه ما لا يدركه غيره من الناس ليزداد خبرة بشئون الحياة فوظيفته الرئيسية هى مسايرة الحياة وما فيها من اتجاهات كبرى ، ومسائل هامة ، وايضاح ذلك الى الأبناء الذين أوتمن على تنشئتهم من أجل الحياة .

٧ - أن يكون مسلكه فى المدرسة وخارجها قدوة لتلاميذه ، فالقدوة الصالحة من أهم وسائل التعليم ، والتلاميذ فى مرحلة التعليم يمتصون سلوك المعلمين والمربين ، ويتأثرون بهذا السلوك أضعاف ما يتأثرون بما يلقيه عليهم المعلم من مادة دراسية أو من وعظ وارشاد .

مسئوليات المعلم العربي ازاء المجتمع :

هذا هو الجانب الأهم من مسئوليات المدرس في العصر الحاضر وخاصة في العالم العربي كله ، فالمجتمع العربي اليوم مجتمع ثائر على وضعه السياسي الماضي حيث سلبه الاستعمار حرياته حقبة من الزمان ، واثار على وضعه الاجتماعي الحاضر حيث لا يزال يعاني بقايا ما صنعه المستعمرون فيه ، فالبلاد التي تحررت ثائرة تريد أن تدرك ما فاتها ، والبلاد التي لم تتحرر بعد تحررا كاملا تتطلع الى الخلاص السريع من فتن المستعمرين . فالمجتمع العربي في سنواته الأخيرة مجتمع متغير سريع التغير متطور سريع التطور .

والعملية التعليمية مرتبطة تمام الارتباط بالمجتمع وتغيره ، فهي عملية متطورة دائما مع تطور المجتمع ، وان لم يتحقق لها ذلك عاشت في عزلة عن هذا المجتمع .

ومن هنا نستشعر ضخامة المسؤولية التي تقع على عاتق المعلمين في البلاد العربية جميعها . فالتعليم هو الأساس الأول الذي لا بد من البدء به اذا شئنا أن تكون نهضتنا صادقة راسية ، وما عداه من الجهود التي تبذل في الميادين العمرانية انما تؤدي بدورها خدمات جليئة للتعليم وتعمل على الارتقاء به درجة بعد درجة ، فالمصنع الذي ينشأ جديدا يتطلب صنفا معينا للعمل به ، وواجب المعاهد أن تنهيا لسد احتياجات هذه المنشآت الجديدة ، وبذلك تتطور العملية التعليمية دائما لتساير ركب التقدم وتحقق مطالب النهضة . وخلاصة القول انه اذا كانت خطوات التعمير تستحث خطوات التعليم فان التعليم كذلك يستحث خطوات التعمير ، فالامر سباق بينهما مستمر . ولا ينبغي لامة من الأمم الناهضة أن تتجه بامكانياتها كلها الى التعمير وتناسي خطورة التعليم في حياتها المستقبلية ، بل يجب أن يقرن الاهتمام بالتعليم والتعمير معا حتى يكون فكريا وماديا . ونقول ذلك لأن كل اصلاح يبدو ظاهرا أمام الأعين بعد قليل ولذلك كان فيه اغراء للمصلحين ولكن اصلاح التعليم والعناية به لا يؤتي ثماره الا بعد نضج الأجيال المقبلة وتوليهم زمام الأمور .

وهناك أمر آخر يشير الى ضخامة المسؤولية الملقاة على عاتق المعلمين ، فالخدمات العامة التي يمكن أن تهيأ للشعب لا يمكن أن تنقله من حال الى حال الا اذا صاحبها ولازمها نشاط مسابر لها في ناحية التعليم بحيث يتهيأ الوعي المناسب الذي يعين على ادراك الهدف من هذه الخدمات ومبلغ استفادة الشعب منها .

اذن فواجب المعلمين أن يدركوا تماما أن اعداد المواطن للحياة في المجتمع ينبغي أن يكون انعكاسا لما يتطلبه هذا المجتمع في الفرد من خصائص حتى يستطيع أن يسعد نفسه وأن يعمل على أسعاد غيره وأن يسهم في النهوض بالمجتمع الى أقصى درجة من الكفاية والانتاج .

وعلى المعلمين الذين يمتازون عن غيرهم من الفئات الأخرى بكثرة

عندهم وعمق تفكيرهم في كل ركن من أركان أوطانهم أن يحملوا رسالة التوجيه والإرشاد وخاصة بين سكان القرى وأن يتكاتفوا معا للقضاء على الأمية العقلية والأخطاء الفكرية التي قد تقصد عقول فئة من أبناء وطنهم .

وعليهم أيضا أن يقوموا بالدور القيادي في توعية الشعب بما يجري حولهم من أحداث سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية .

وعليهم أيضا أن يوثقوا علاقاتهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه حتى يألفوا الناس ويألفهم الناس فيفصوا اليهم بدخائل نفوسهم ويجدوا من الناس آذانا صاغية وقلوبا واعية لما يريدون أن يوجهوا اليه أنظار الشعب والثقة المتبادلة بين المعلم والمجتمع الذي يعيش فيه هي السبيل الوحيد لقيادة هذا المجتمع وتوجيهه الوجهة السليمة .



رفع مستوى المعلم العربي :

إن أول أمر يعين المعلم على رفع مستواه هو أن تنهيا له حياة مادية كريهة ، حتى لا تشغله مطالب الحياة عن اتقان وظيفته . وإذا كان أشد ما في حياة المعلم هو ضيق الرزق فإن هذا الضيق من شأنه أن يقلل من حظه في المكانة الاجتماعية ، وخاصة إذا كان يعيش في عصر كثير ما يقاس فيه نجاح الأفراد بقدر ما يدخل جيوبهم من أرباح . فإذا خفت وطأة الفقر عن المعلمين خفت عنهم وطأة الحياة وقسوتها ، وفرغوا لمهنتهم وتفانوا في النهوض بها ورفع مستواها .

والأمر الثاني هو أن تيسر للمعلمين وسائل البحث وأجراء التجارب ، والتربية ما زالت تتبدل وتتغير ، وطرق التعليم تختلف في شتى بلاد العالم في العصر الواحد كما تختلف في البلد الواحد بين جيل وجيل كلما تغير بناء المجتمع أو تغيرت مثله وقيمه المعنوية ، والمعلم الناضج لا يفوته أن يدرس هذا كله وأن يجري تجاربه الميدانية فإذا لم توفر له وسائل البحث ، وإذا لم يجد تشجيعا من القائمين على مستوى التعليم فلا مفر من أن يقف جامدا وهو كاره .

أما الأمر الثالث فهو أن يقبل المعلمون على القراءة وأن تيسر لهم السبل وتنهيا لهم الظروف التي تعينهم على ذلك ، فحقيقة الأمر أن المعلمين لا يقرؤون لأسباب كثيرة منها الفقر الذي أشرنا اليه ، وفي هذا من الضرر ما لا داعي للخوض فيه لأنه لا يحتاج إلى أسباب ، وأقل ما فيه من الضرر أن المعلم تتجمد أفكاره وينعكس هذا التجمد على تلاميذه ، والقراءة الحرة بالنسبة لتلاميذه هي الثقافة الحرة التي يستفيد منها الطلاب أكثر مما يستفيدون من الدروس التي تلقى عليهم ، ولن يستطيع المعلم أن يرشد التلميذ وينمي فيه رغبة البحث والميل إلى الاطلاع على حين أنه هو نفسه منصرف عن هذه الغاية الكريمة .

وهناك أمر رابع وهو أن المعلم العربى فى هذا العصر يجب أن يكون معلما قوميا بمعنى أن يكون ملما بما يجرى فى البلاد العربية كلها وأعيان الأحداث السياسية ، متتبعا للنهضات الثقافية . واقفا على النظم التعليمية فى البلاد العربية وفى غيرها من البلاد ما أمكنه ذلك . فالمعلم العربى يجب أن يتوقع دائما أنه سيدعى للعمل فى أى بلد عربى ، وخاصة فى هذه الآونة التى تنادى فيها الشعوب العربية بوحدة الهدف تمهيدا للوحدة الكبرى . ولن ينجح المعلمون فى أداء رسالتهم فى البلاد الشقيقة ما لم يكونوا على علم بعادات هذه البلاد وتاريخها وحضاراتها وثقافتها ، وسبيلهم الى ذلك أن تهيأ لهم الأسباب فتزود المكتبات بالمراجع وتنظم لهم الرحلات لزيارة هذه البلاد باشتراكات تتحملها ميزانياتهم ، وتوسع الحكومات العربية فى تبادل الزيارات بين المدرسين ، وتكثر من عقد المؤتمرات التى تتيح للمشاركين فيها فرصة التعارف وتبادل وجهات النظر فيما يهم المربين بصفة خاصة وما يهم الوطن العربى بصفة عامة .

والأمر الأخير أن يعنى المسلمون بالتراث العربى وأن يدرسوه دراسة عميقة فكلما أمعنوا النظر فيه ازداد فهمهم له وسهل عليهم أن يربطوا بين ماضينا وحاضرنا وتيسر لهم أن يضعوا أيديهم على أسباب الضعف ودواعى القوة . عليهم أن ينقبوا عن هذا التراث وأن يعملوا على إحيائه ليستفيدوا ويفيدوا ، وأقل ما يعود عليهم من ذلك أن يضعوا أيديهم على التربية الإسلامية وفلسفتها منذ انشاء الدولة العربية حتى عصرنا الحاضر . وعند ذلك سيعرفون أن كثيرا من أحداث المبادئ التى ينادى بها علماء التربية فى البلاد المتقدمة ، قد نادت به التربية الإسلامية منذ ثلاثة عشر قرنا من الزمان حيث كان يطبق مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص فى كل الميادين ومنها ميدان التربية . والمعلمون فى كافة أنحاء الوطن العربى مسئولون مسئولية جماعية عن القيام بهذا العمل ، ولا أظن أن المعلم يستطيع أن ينهض برسالة الحاضرة وأن يؤديها كما ينبغى أن تؤدى إلا اذا وصل ماضيه بحاضره . وعرف التطور البعيد الذى أدى به الى وضعه الحاضر .

هذه هى بعض النواحي التى يجب أن يأخذ بها المعلمون أنفسهم حتى يتسنى لهم أداء رسالتهم على الوجه الذى يرضى الله ويرضى الوطن ويرضى أنفسهم ويوم أن يصل المعلم الى هذه الدرجة من الرضا ، فقد وصل الى راحة نفسية تغنيه عن متع الحياة وزخرفها .

والله ولى التوفيق

الخدمات التعليمية بمدارسنا

الأستاذ عزيز محمد حبيب
مدير الخدمات التعليمية

— ١ —

سارت عجلة الزمن ، وأخذت مدارسنا تتحول من نظامها « القديم » الذي اعتمد على تلقين المعلومات ، وانكار شخصية التلميذ وعدم الاعتراف بها . . . وأصبحت معاهدنا « مدارس مجتمع » : تهتم بالتلميذ ودراسة مواهبه ورغباته وتقوية شعوره بالمجتمع الذي يعيش فيه : ليتفاعل معه ، ويتفانى في خدمته . . . وبذلك عملت مدارسنا على تحقيق « النمو المتكامل للتلميذ » عن طريق نموه جسمانيا ، وعقليا ، وروحيا ، واجتماعيا . . .

وانه ليسعدنا حقا ذلك التحول الذي غير معالم معاهد التعليم عندنا من « مدارس قديمة » الى « مدارس مجتمع » ، الى طراز تقدمي جديد — في عهد الانطلاقة الكبرى — يساير نظامنا الحالي : نظام استطيع أن أطلق عليه : « مدرسة الثورة » .

ولا يفوتني في هذه المقدمة : مجرد الإشارة الى بعض سمات « المدرسة الحديثة » :

١ — ان الصفة المميزة للمدرسة الحالية هي : احترام ذاتية التلميذ ، وتحاشي أساليب الضغط والارهاب في تربيته ، والاهتمام بتوفير جو سمح يبعث الثقة والأمل في نفسه ، وينمي لديه عواطف المحبة للمجتمع الذي يعيش فيه . .

٢ — وأنها — أولا وقبل كل شيء — « بيئة اجتماعية » أو « مجتمع صغير » أقيم لخدمة التلميذ ورعاية مصالحه . وبذلك فانه يتحتم أن يكون التفاعل مستمرا بين المدرسة والمجتمع ، لأن النشاط الاجتماعي للتلميذ انما ينبع من نفسه ، لأن فيه : حرية ، وحركة ، وتحررا بعيدا عن النظام المتبع في حجرات الدراسة . وهذا الاتجاه الاجتماعي هو سمة التربية التقدمية في المدرسة الحديثة . . .

٣ — انها تهيب للتلميذ مجالات التعليم التي تتمشى وميوله ونزواته . فيعيش في مدرسته « عاملا » لا « خاملا » ، « ايجابيا » لا « سلبيا » فيحيا حياة طبيعية يخرج بها متمرسا على قدم الاستعداد لخوض غمار الحياة الكبرى بعد المدرسة . . .

٥ - وأن تهدف نواحي النشاط المختلفة بمدارسنا الى **تكوين : (الطالب الاشتراكي)** في سلوكه ، التعاوني في نشاطه ، والديموقراطي في تصرفاته ومعاملته داخل المدرسة وخارجها ...

— ٢ —

وفي ظل مبادئ الثورة ادخلت وزارة التربية أخيراً في عام ١٩٦٢
— الخدمات التعليمية — في جميع المناطق التعليمية ، كأداة فعالة — في
رسالتها التربوية — التي تتلخص في :

— المعاونة الايجابية مع كافة الأجهزة التعليمية بالمناطق والمدارس :
في تطوير العملية التربوية لتساير عهد الثورة الذي نعيش فيه ،
وعصر التفوق العلمي الحديث ، ودور الانطلاق ...

— الاسهام في دراسة كل ما يجد من التطورات في ميادين التربية
والتعليم — مع ايجاد حل للمشكلات الميدانية التي تصادفنا رجاء
الوصول الى الاساليب الصالحة لحسن أداء هذه الخدمات .

— الاشتراك في تقويم ومتابعة هذه العمليات في مدارسنا — لجميع
المراحل — وتكريس كل الجهود لخدمة شباب وشابات هذا الجيل
ورفع مستواه الى أسنى الدرجات .

— كما تهدف هذه الخدمات الى تكوين المواطن الصالح ، وخلق جيل
يؤمن بربه وعرويته ، ويسير في ركب الزحف المقدس بعقل حر وفكر
مستنير وروح عالية .

وان مجرد نظرة عابرة الى اختصاصات الأقسام الفنية بالخدمات
التعليمية لتظهر بجلاء أنها بمثابة الروح لجسد العملية التعليمية ، بل أنها
عصبها منذ أن يطأ الطفل ابواب مدارس المرحلة الأولى حتى نهاية مراحل
التعليم العام .

— ٣ —

اهتمت وزارة التربية — في عهد الثورة — **بالامتحانات** وخصصت لها
قسماً مستقلاً بكل منطقة تعليمية لتابعة **شئون الطلبة** : ينظم قبول التلميذ
بالمدارس ويتابع تفوقه وتخلفه ، ويذل كل ما قد يعترضه من عقبات
صعاب ، ينظم له اختبارات قدراته وتحصيله على أسس علمية سليمة ،
ويرسم صورة واضحة واقعية عن العمليات التعليمية بالمدارس ونتائجها
وسيرها في الاتجاه الصحيح ... هذا ولقد أضحت الامتحانات الحالية
تهدف الى التعرف على مدى تفهم التلميذ للحياة المحيطة به ، ومقدرته
على التفكير الصحيح ، واختبار ذكائه بقصد توجيهه الوجهة العلمية
والعملية المناسبة له ، ولخدمة وطنه ...

— ٢٦ —

كما ان الخدمات التعليمية : تضمن للتلميذ استخدام أحدث «**الوسائل التعليمية**» التي تقفز به من برائن التعليم التقليدي الى اوسع ابواب التربية الحديثة : حيث يمكن استخدام : الأفلام الثابتة والمتحركة ، المصورات التعليمية ، النماذج والعينات ، الشرائح التعليمية ، الاسطوانات والتسجيلات الصوتية ...

وانه لا مراء في أن لهذه الوسائل أهميتها البالغة في مساعدة التلميذ على : الفهم ، وتوضيح الغامض من المعلومات وربط المجرد بالمحسوسات ، وإثارة الانتباه والشوق وتعلم المهارات ...

كما تولى مدرسيه أكبر عناية بما تنظم لهم من برامج **تدريب** تجديدية كانت أو تشقيفية . فتقوم أقسام التدريب بمسح شامل لجميع الكفايات في كل مرحلة تعليمية لمعرفة نواحي الضعف والقوة مع مقارنتها بمستويات الكفاية المطلوبة لكل عمل ، وتحسين المستويات الموجودة الى الدرجة التي تمكن كل مدرس من القيام بعمله في يسر مع فهم لكل مسئولياته وواجباته المدرسية . كما تعتمد أيضا الى رفع مستوى المدرس في المادة التي تخصص فيها وتعرفه بطرق التدريس الحديثة ، وتدريبه على اعداد وسائل الايضاح اللازمة لمعاونته على نجاح دروسه ورفع مستوى الأداء لتلاميذه .

ويرتكز التدريب في كل هذه العمليات على أسس مدروسة طبقا لبيانات احصائية منظمة وتقديرات سليمة لاحتياجات العمل في كل ميادين الدراسة ، وفهم حقيقى لقدرات العناصر البشرية التي تعمل في الحقل التعليمى والمجال التربوى : لرفع مستوى الانتاج وتحقيق نجاح أهداف التربية الحديثة بمدارسنا ...

وهناك أيضا : «**المكتبات المدرسية**» ، وتضع بين يدي كل تلميذ وأمام ناظريه كل جديد وطريف من الكتب والمجلات والصحف الدورية للاستفادة بها بطرق مناسبة واعية .

ولا يقتصر دور المكتبات على أنها مراكز للاشعاع الثقافى بمدارسنا بل تعمل أيضا على إثارة الوعى القومى والاجتماعى والتعاونى وخلق المواطن الصالح ، كما أنها في عصرنا الثورى الاشتراكى أصبحت مركز خدمات للحى والبيئة وأداة فعالة لتحقيق مبدأ الاشتراكية الثقافية .

ومن دواعى الفخار أنه قد أصبح يوجد في كل مكتبة مدرسية : ركن خاص **بالثورة** وركن **للميثاق** ، كما سيخصص ركن ثالث للدور **الانطلاق** الحالى .

وتدرب الخدمات التعليمية التلاميذ أيضا على الاستفادة من وسائل الاعلام الحديثة وتجعل لهم من **الصحافة المدرسية** منبرا حيث يتبارى التلميذ وزملاؤه على حسن التعبير والتصوير والأداء : في رسم تلاميذنا

صورا حية لنظامنا الاشتراكي كما تمليه عليهم دراساتهم للميثاق الوطني ...

وتهتم الصحافة المدرسية بتوجيه التلاميذ الى الاسس الصحيحة في الحصول على : الخبر ، والتحقيق الصحفي ، واعداد صحف الحائط والفصول ، والمجلة المدرسية المطبوعة ...

وتعنى الصحافة المدرسية بالاتجاهات القومية والاجتماعية بحيث صارت من أولى وسائل نشر الوعي القومي والاجتماعي في البيئة المدرسية ، والمجتمع المحيط بها . هذا وفي تجربتي في الثلاث السنوات الماضية - كمدير للخدمات التعليمية - يمكنني ان اجزم بأن الصحافة المدرسية أصبحت تعبر تعبيرا صحيحا عن المدرسة وعن تلاميذها الذين يعيشون فيها وعن حياتهم وآمالهم ، وترسم صورة صادقة لبيئتهم وأخبارها ووصفها : هذا كله لا لشيء سوى أن الصحافة المدرسية هي وسيلة فعالة للتنفيس عن طاقات التلاميذ ومجال طيب لتنمية خبراتهم ومواهبهم ، واتاحة الفرص لكي تنمو وتتفتح هذه المواهب : فتسمو عمليات التعبير عندهم : بالكلمة ، والخبر ، والرسم ، والصورة ثم المقال الصحفي الناجح ...

والواقع ان هذه الصحف المدرسية ان هي الا حقول تجارب لصاحب الموهبة - التلميذ الصغير حاليا - والصحفي اللامع مستقبلا الذي يحمل اللواء ويرفع الصوت عاليا بحرية وطنه وعروبه ويدافع دفاع المستميت عن استقلاله وعزته في ظل المبادئ التي رسمها لهم معلم العروبة ورائدها وقائد نهضتها الرئيس جمال عبد الناصر .

تقويم المدرس وصلته بالمفهوم الحديث للتوجيه الفنى

للاستاذ محمود شافعى
كبير مفتشى التربية وعلم النفس
(بالنيابة)

أصبح للتفتيش مدلول حديث يختلف عن المدلول القديم ، تمشيا مع الأهداف الحديثة التى يراد من التفتيش ان يساعد على تحقيقها فى الميدان التربوى . وقد برز هذا الاتجاه حين أصبح واضحا ان التفتيش بمفهومه القديم لا يحقق أهداف التربية المتمشية مع أهداف مجتمع متطور ليس أفراداه بحاجة الى التفتيش بقدر ما هم فى حاجة الى التوجيه . ومع تغير التفتيش الى توجيه فلا يزال يعانى من تلك الاسس التى انحدرت اليه من آثار الماضى القديم . فالفكرة ما زالت تنطوى على عنصر المفاجأة ، ولا زال بعض المفتشين او الموجهين يعتبرون انفسهم موكلين بتتبع اخطاء المدرسين وكذلك لا يزال اهتمام المفتش ينصب على المدرس لا التلميذ . ولتقدير عمل المدرس او تقويمه وضعت الوزارة نموذجا يملؤه المفتش ويضع فيه المدرسين فى فئات خاصة يترتب عليها ترقية أى واحد منهم ، حيث جعل هذا التصنيف عاملا بارزا من عوامل الترقية . وهذه التقديرات نفسها مشكوك فيها وعلى الرغم من ان الكثيرين من المفتشين يحاولون ان يجعلوها موضوعية وان يضعوا درجات لشكل المدرس وهندامه وطريقته فى الحديث ومبلغ تنظيمه لدفتر التحضير الى غير ذلك . الا ان هذه التقديرات كما قلنا مشكوك فيها . فالمدرس الخبير يستطيع ان يتكلف من الامور عند زيارة المفتش مالا يعمل فى غيابه . بل لقد يختلف المفتش الواحد باختلاف الزمان والمكان وظروف المفتش والمدرس معا . وقد يدخل كثير من المدرسين فى الفئة الممتازة لان المفتش يرى نواحى جديرة بالتقدير فى عملهم لا يراها مفتش آخر . وقد يحتوى فصل من الفصول الدراسية على اغلبية التلاميذ الاذكياء فيتأثر المفتش بمستواهم ويمنح المدرس تقديرا لا يمنحه مدرسا آخر اقل منه حظا من حيث ذكاء تلاميذه وقد يدخل فى التقدير اعتبارات ذاتية لا تمت بصلة الى موضوع التفتيش نفسه . والغريب ان يترتب على ذلك كله ترقية المدرس بان يكون اساس الترقى عدد مرات الامتياز التى يحصل عليها . ولكن اذا كنا مازلنا نعانى من هذه الآثار القديمة فيجب أن يكون مفهوما ان هناك وظيفة جديدة اساسية للتوجيه تتصل بتنمية مهارات المدرسين وقدراتهم وتفتيح الآفاق امامهم ومساعدتهم على التغلب على ما يعترضهم من عقبات ومشكلات واتاحة فرص النمو المهنى امامهم ، وحسن توجيههم وارشادهم حتى تكون لديهم الكفاية لتوجيه قدرات كل تلميذ وتنميتها الى احسن مستوى يمكن ان تصل اليه ، كما تساعد على ان يكون ذا اثر فعال مفيد

في مجتمعه وبيئته . وهو يشمل المدرسة ككل ، بحيث يمتد الى العمل الإداري بالقدر الذي يحقق للمدرسة اغراضها التعليمية .

« والتوجيه الفني » بديل كلمة التفتيش أو هو التفتيش بمضمونه الجديد المتطور من حيث هو خدمة فنية تعاونية هدفها الاول دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم ، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ ان ينمو نموا مطردا وفق ماتهده. اليه التربية المنشودة . فقد أصبح التفتيش - بصفة عامة - توجيهيا وتقويما ومتابعة وبحثا متصلا لمدي صلاحية النظم الموضوعية لتحقيق الاهداف التي وضعت من اجلها ومدى نجاحها عند التنفيذ . وارشادا للوصول بالعاملين في ميدان التعليم الى خير النتائج وتبصيرهم بأفضل الوسائل للوصول الى النتيجة المرجوة والهدف المنشود . ولهذا نص دستور الوزارة على ضرورة تقويم النظم والاساليب المختلفة مع الاشراف على تنفيذها بالزيارات وعقد المؤتمرات واستخدام جهاز التفتيش بالوزارة كأداة فعالة أساسية لتوجيه المعلمين وتقويم اعمال الادارات والقيام بالدراسات والبحوث المختلفة . ولذلك تغير مفهوم التفتيش من ذلك المفهوم الذي توضحه لائحة التفتيش القائمة : « . . ولا يسوغ للمفتش ان يخاطب نظار المدارس والمكاتب ولا يعلمهم بذهابه للتفتيش عندهم بل يكون ذهابه وتفتيشه مفاجأة لامكان الحصول على الثمرة المطلوبة (١) » تغير ذلك الى المفهوم الجديد بكل ما تحوى عليه كلمة توجيه من معان واهداف تلخصها فيما يلي :-

١ - مساعدة المدرسين على تفهم اهداف المدرسة التي يعملون بها والمادة او المواد التي يقومون بتدريسها بصفة خاصة . ووضوح الهدف عامل هام في تركيز العمل للوصول اليه .

٢ - مساعدة المدرسين على الوصول الى افضل الطرق واتباع احسن الاساليب التي يمكن ان تؤدي الى تحقيق هذه الاهداف مع معاونتهم على حل ما قد يصادفهم من عقبات ومشكلات في اطار من التفاهم والمودة والاخاء .

٣ - تحقيق التعاون بين افراد اسرة المدرسة ، لتحقيق اهدافهم المشتركة بحيث يدرك الجميع انهم افراد في أسرة واحدة تسعى لتحقيق غايات واحدة مهما اختلفت مواردهم الدراسية ، وبحيث يؤمنون بان تعاونهم هو اول مقومات نجاحهم جميعا في تحقيق تلك الاهداف المنشودة . ويتبع هذا تشجيعهم على ان تكون علاقاتهم دائما انسانية نبيلة ، في ظلال من الصداقة والاخوة والتسامح .

٤ - التعريف بالطرق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة - من

(١) امين سامي باشا : التعليم في مصر - مطبعة المعارف ١٩١٧ ص ٤٧ .

أهم أهداف التوجيه الفني - حيث يفتح أمام المدرسين آفاقاً جديدة ويدفعهم في طريق التجديد ومسايرة التطور حتى تتمشى طرقهم مع أحدث الأساليب لذلك يجب تشجيعهم دائماً على القراءة والإطلاع . وتنمية معلوماتهم ومتابعة كل جديد .

٥ - تشجيعهم على التفكير والتجريب المبني على أسس علمية مدروسة وتفكير سليم واستخلاص الفائدة من نتائج التجربة .

٦ - إيجاد التناسق والتكامل في هيئات التدريس وحسن توزيع الكفايات المختلفة على المدارس مع العدالة في التوزيع بين مدارس المدن والقرى .

٧ - اكتشاف ما لدى المدرسين من مواهب خاصة واستعدادات وهواية شخصية والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه والإرشاد والاستفادة منها في نواحي النشاط المدرسي ، بحيث يسند فرع النشاط إلى المدرس الذي يكون أكثر الجميع ميلاً واستعداداً له .

٨ - مساعدة المدرس على حسن استخدام الوسائل التعليمية وإرشاده إلى وسائل إيضاح جديدة وطرق إنتاجها واستعمالها بحيث تؤثر ثمارها كاملة .

٩ - تشجيعه على التصرف وتحمل المسؤولية وحسن تقدير الأمور والتفكير المتزن السليم .

١٠ - دراسة العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعلم أو تعوقها سواء منها ما يتعلق بالتلميذ أو المدرسة أو البيئة خارج المدرسة وما قد يكون فيها من عوامل تؤثر على التلميذ تأثيراً سلبياً لأسباب منزلية أو ظروف صحية .. مما يحتاج في دراسته إلى معاونة المفتش ومساعدته .

١١ - معاونة المدرس على دراسة المناهج والكتب ونقدها نقداً بناءً يهدف إلى تحسينها مع تسجيل الملاحظات التي تعين للمدرس في هذا الشأن ودراستها دراسة واعية تتيح له فرصة النمو الفني في مهنته والشعور بإيجابية الفعالة .

١٢ - مساعدة المدرس على فهم التلاميذ فهماً صحيحاً سليماً على أسس تربوية مدروسة ومعرفة احتياجاتهم وخصائص نموهم ومشكلاتهم اليومية وأفضل الطرق لمعاملتهم وعلاج مشكلاتهم ليتبع المدرس دائماً الطريق الصحيح في تعامله مع تلاميذه .

١٣ - تشجيع المدرس على دراسة بيئته والاحاطة بخصائصها وتوثيق صلته بها وتيسير السبيل أمامه لتحقيق هذا مع الاستفادة من

خبرات المفتش واتصالاته في هذا الشأن والعمل على أن تتبادل المدرسة والبيئة الخدمات لفائدتهما المشتركة .

١٤ - تحليل الصعوبات الخاصة التي تعترض المعلم في عملية التعليم ومساعدته على حلها ومن ذلك الصعوبات التي تتعلق بالقدرة على القراءة والكتابة أو اكتساب المهارات العقلية أو اليدوية أو الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية .

١٥ - تقويم التلاميذ والتعرف على مستوياتهم في جميع النواحي وتتبع نمو هذه المستويات عند كل منهم ورسم أمثل المخطط لعلاج المتخلفين مع حسن استعمال البطاقات المدرسية التي تقوم بدورها في العملية التربوية التعليمية .

١٦ - تقويم المدرس ومعاونته على النمو السليم في الاتجاه الصحيح بكافة الوسائل الممكنة .

اذن فهذه هي مهام التوجيه الفني وأهدافه التي لم تعد قاصرة على مجرد التفتيش وتتبع أخطاء المعلمين وتصنيفهم في فئات ومستويات مختلفة . فقد أصبح تقويم المدرس قائما على التوجيه والإرشاد والتعاون لحل مشكلات تربوية وتعليمية ، ولما كان التقويم خطوة طبيعية من خطوات التفكير العلمي المعروفة فإن وسائل التقويم لا تخرج أيضا عن وسائل البحث العلمي ذاتها . فمن المعروف أن البحث العلمي يعتمد على الملاحظة والتجريب والقياس والاحصاء والتتبع ، وأن المشكلات المختلفة تحتاج إلى وسائل مختلفة من طرق البحث . إذا فوسائل التقويم في جملتها لا تخرج عن الملاحظة وأجراء التجارب وتصميم استمارات البحث وعمل الاستفتاءات وأجراء الاختبارات وجمع البيانات الإحصائية وتحليلها وغير ذلك من وسائل القياس والتقدير والحكم بمختلف أشكالها وصورها . وإذا لم يعد تقويم المدرس عملية قائمة على كشف أخطائه ومعرفة عيوبه فليس هذا أبدا معنى التقويم وليس الهدف من تقويم المدرس مجرد الحكم على مدى صلاحيته ، ولكن التقويم يتصل اتصالا وثيقا بكل أهداف التوجيه السابقة ، ولا يخرج أو ينفصل عنها ، فهو يهدف إلى تبصير المدرس بحالته ليكون عنده وعى بعيوبه فيعمل على علاجها . وكذلك لا يصح أن تكون أحكامنا على المدرسين مطلقة بل يجب أن نحدد النواحي التي نحكم فيها على صلاحيته كمدرس أو صلاحيته كمدرس أول أو صلاحيته كناظر فمن الواضح أن أحكامنا على المدرس نفسه ستختلف بحسب نظرنا إليه من هذه الزوايا المختلفة ، ولا يصح أن تكون أحكامنا على المدرس مبنية على درسه وحده بل يجب أن نأخذ في الاعتبار الموقف الكلي والمجال العام الذي يحيط به من جو المدرسة وإمكاناته وأدواته وظروفه المختلفة ، فالتقويم أمر نسبي . قد نحكم على شخص بالنجاح في مجال معين ، ونحكم عليه هو نفسه بالفشل إذا تغير هذا المجال أو نقلناه إلى وسط آخر !!

ولا يصح ان تقاس كفاءة المدرس من زاوية قدرته على تدريس مادته أو إتقانها فقط فالمدرس مهمته اوسع من ذلك فهو يعتبر الآن مهندس اجتماعي ، وهو ايضا مرشد للتلاميذ ، ورسول اصلاح في البيئة الخارجية وهو باعث على الاستقرار والاطمئنان ، وقدوة لغيره في الاتزان النفسي والشعور بالرضا والسعادة . واذا لا يصح الاكتفاء بالحكم عليه من ناحية ما يبدو منه من تكلف الاتزان والقرب من المثالية في حين انه قد يكون شقى النفس كثير المتاعب مما ينعكس على عمله وعلى تلاميذه فمن الثابت ان المدرس النعس الشقى النفس غير الراضى عن نفسه ، وعن شئون حياته والمحروم من الشعور بالسعادة ، لا يستطيع ان يعمل على اسعاد تلاميذه وافادتهم .

ونظرا (١) لاختلاف المعايير والمقاييس التى يرجع اليها القائمون بالتقويم مما يجعل بعض المقومين يبدو متشددا في احكامه في حين ان البعض الاخر يبدو متساهلا فمن الواجب ان نتفق على معايير محددة وان نحدد الصفات والنواحي التى تؤخذ في الاعتبار وما نعطيه لها من وزن في التقدير وبذلك يمكن الوصول الى احكام موحدة في التقويم . فاذا آمنا بوجوب ضرورة الاتفاق على قواعد موحدة للتقويم في حالة المدرس فعلى أى اساس نبني هذه القواعد ؟ الخطوة الاولى هى ان نبدا بتحليل مهنة التدريس ومعرفة جزئياتها ثم نحدد الصفات اللازمة للنجاح فيها ومن الممكن تصميم استمارة خاصة لتقويم المدرس . وقد عملت استمارة تحتوى على البيانات الاولى العامة عن المدرس ثم قائمة بالصفات المطلوبة للمهنة التدريس والدرجات التى تدل على التفاوت في هذه الصفات وهنا يبدو مشكلة تستحق منا البحث وهى مشكلة التقارير السرية . هل حقا تظل هذه التقارير سرية أم هل يعرفها المدرس ؟ واليست السرية سلاحا في يد الرئيس يشبع به حبه في الانتقام ورغبته في مضايقة من يرغب ؟ ليست السرية وسيلة لحرمان الشخص من الدفاع عن نفسه فقد يكون مظلوما في الحكم الذى وضع له ؟ واذا كان الغرض من التقويم اولا واخيرا هو الارشاد والتوجيه والتعاون افليس من الخمر ان تقوم العلاقة بين المدرسين والموجهين على اساس الصراحة والشجاعة الادبية والاخوة والارشاد بدلا من ان تقوم على اساس التجسس والسرية والكتمان الذى يبعد المسافة النفسية بين الرئيس والمرعوس . والسؤال الآن : كيف يمكن اذا تقويم عمل المدرس ؟

الجواب على هذا السؤال قد حدده ميثاقنا الوطنى في النقد الذاتى (ان النقد والنقد الذاتى من أهم الضمانات للحسرية) . اذا كيف يمكن للمدرس تقويم عمله ؟ لا شك ان كل شخص يحب ان يعرف مدى اجادته لعمله ، ويبدو ان خير طريقة هى التقويم الذاتى الذى تقوم به هيئة التدريس مجتمعة . ويجب ان يكون تقويم عمله في التدريس جزءا من

(١) الدكتور خليفة بركات : « دور المنشئ في التقويم » في مؤتمر هيئات التفيتش .
طبرابر ١٩٥٦ ، ص ٢٧ .

برنامج مدرسي شامل للتقويم والا يقتصر برنامج التقويم هذا على التدريس وحده اذ لا نتوقع من المدرسين ان يشتركوا في تقويم عملية التدريس اشتراكا قلبيا الا اذا كان يتبع هذا التقويم - او يسير معه جنباً الى جنب - تقويم آخر يتصل بأهداف المدرسة وخطة الادارة وطرق الاشراف ولا يمكن ان يفرض عليهم التقويم الخاص بالتدريس فرضاً وانما هو جزء من عملية التحسين كلها . ويجب ان يكون محور الاهتمام في برنامج التقويم تحسين موقف التعلم للتلاميذ وان يكون السؤال الاساسي هو : كيف يمكننا تحسين طرائقنا في العمل لكي نحقق للتلاميذ النمو المطلوب ؟

والمبدأ الاساسي الذي تقوم عليه طريقة التقويم هو ان جميع الاشخاص الذين يشملهم التقويم لابد ان يكون لهم نصيب في وضع القواعد التي ينون التقويم على اساسها . ولكي يساعد المدرسين على تقويم انفسهم لابد ان نعطيهم الفرصة لكي يساهموا في بناء هذه القواعد واشترك كل فرد في عملية التقويم يضمن سلامة الاهداف والغايات . فكل فرد يعرف ما هي اهدافه وهو يكون آراءه واحكامه طبقاً لما يحققه من هذه الاهداف . وينبثق عن اشتراك المدرسين في عملية التقويم مدرسون اكثر نضجاً وارهف احساساً بالمسئولية .

ويمكن للمدرس عن طريق التقويم الذاتي ان يدخل التلاميذ في عملية التقويم وبذلك يستطيع ان يشارك في المسئولية التي عهد اليه بها . واذ كان يريد ان يكون التقويم الذاتي عملاً نافعا مجدداً فلا بد من وجود شروط معينة وهي ان ينظر اليه المدرس على انه طريقة للحصول على المزيد من الرضا في عمله ، اذ انه لن يرغب في تقويم عملية التدريس التي يقوم بها اذا كان في نتائج هذا التقويم ضرر له ولذلك لا يجوز مطلقاً ان يطلع احد على التقويم الذاتي للمدرس بحيث يتخذ منه اساساً لزيادة المرتب أو الترقية . ولا بد ان يشعر المدرس بالاطمئنان اذ ان التقويم الذاتي عملية لا يشترك فيها الا اولئك الذين يشعرون بالاطمئنان على مراكزهم والاطمئنان في علاقاتهم مع بعضهم البعض ، كما يشعرون بالاطمئنان من ناحية قدراتهم وامكان حدوث التقدم والارتقاء ، ولا بد من التأكد من ان الكثيرين من المدرسين راضون عما يقومون به من عمل ولكي يساعد هؤلاء المدرسين على الانتقال الى مرحلة تقويم عملهم لابد ان ندفعهم الى الاهتمام لتحسين مهاراتهم ، وحين تتوجه عناية المدرسين الى تحسين عملية التعلم فلا بد من التوصل الى الاتفاق بشأن مقومات موقف التعلم الصالح ، وهناك طريقة لتحقيق هذا الاتفاق وهي عمل قائمة للتقويم الذاتي تحتوي على النقاط التي يرى المدرسون انها ذات اهمية . فاذا قامت هيئة التدريس كمجموعة - بوضع هذه القائمة فان هذه العملية تكون بمثابة تدريب اثناء الخدمة فهي تحمل المدرسين على البحث عن معنى التدريس الافضل كما انها تهيب مجالاً لتبادل الآراء التي توسع من تفكير جميع اعضاء هيئة التدريس وتؤدي الى وجود اجماع في الرأي بينهم وذلك من شأنه ايجاد اساس لتقويم طرائق التدريس في مناقشات هيئة التدريس وفي الاجتماعات الفردية التي تتم بين الموجهين والمدرسين .

الامتحانات وأهداف التعليم

للدكتور محمد الهادي عفيفي
الاستاذ المساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

توجد بعض المشكلات الرئيسية التي ينبغي التقدير بها لتوضيح العلاقة بين الامتحانات وأهداف التعليم .

أولاً : غموض العلاقة بين الامتحانات كوسائل والاهداف كغايات

على الرغم مما يبذل في وضع اهداف التعليم ، سواء في ذلك الاهداف العامة التي ينبغي أن توجه العمل التربوي على شتى المستويات ، أو الاهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية أو الاهداف المتصلة بالمواد الدراسية والنشاط المدرسي في كل مرحلة ، فإن وضع الامتحانات في مقدمة الاهتمامات من جانب اطراف العملية التعليمية قد خلق انفعالية شديدة بينها باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم وبين غاياته التي قام لتحقيقها بل كثيراً ما تتحول هذه الاهداف الى مجرد شعارات لا نجدها حية في رؤوس القائمين على توجيه الناشئين بقدر ما نجدها حبراً على ورق ، تفقد قيمتها ووظيفتها على المستوى الاجرائي لعملية التعليم . وعلى هذا النحو أصبحت الامتحانات هي غاية التعليم . وأصبح شبحها ماثلاً دائماً للذهان يدفع المدرسين الى ارهاق التلاميذ بالعمل والاكثار من التكاليف والواجبات المنزلية ، ويدفع الكثير من الآباء الى الضغط على أبنائهم ضغطاً مستمراً لحملهم على الاستذكار . بل ذهبت الامتحانات بجهاز المدرسة كله الى أن يكون أداة لها . فتأثر العام الدراسي بها كما تأثر اليوم المدرسي فقد يسود النظام في أوائل العام الدراسي وتظهر علامات الاسترخاء على التلاميذ ، حتى إذا اقتربت بشائر الامتحانات اختزلت ادارة المدرسة ساعات العمل بها ، وكثر تغيب التلاميذ وانقطاعهم عن الدرس ، وقل جهدهم وجهد المدرسين داخل الفصول وكثر خارجها .

ثانياً : الامتحانات وافساد وسائل التعليم الاخرى

ويؤدي فصل الامتحانات عن الاهداف من ناحية وطغيان سلطانها على عقول الناس من ناحية ثانية وغموض الاهداف من ناحية ثالثة ، الى افساد وسائل التعليم الاخرى ، من مناهج وكتب مدرسية وطرق تدريس . ذلك انها دفعت المدرسين الى تجميد النظرة الى المناهج والأساليب ، فحالت دون مراعاة المدارس لحاجات البيئة المحلية وتمشياً مع الحوادث التي تثير اهتمام المجتمع ، وتمنعها من مساهمة ميول تلاميذها واطلاق الحرية المعقولة لهم في الدراسة . كما انها تحد من حرية المعلمين في اختيار مادة الدروس وطرق التدريس .

ونتيجة ذلك ان اكثر المدرسين يعنون بدرجة واحدة بكل كبيرة وصغيرة ، ويصرفون الوقت في تدريب تلاميذهم على انواع معقدة من الاسئلة والتمارين لا يؤمنون بفائدتها ولا يقصدون منها الا مواجهة اسرار الامتحانات . ومن هنا ايضا دخلت على التعليم الوان وأشكال غريبة من الوسائل بعثت به عن أهدافه الاجتماعية وأفقدته وظيفته في تكوين الفرد ومن ذلك :

— ظهور الدروس الخصوصية التي نقلت جهد التلميذ والمدرس في كثير من الاحيان الى خارج المدرسة ، واعتراف المدارس بهذه الطريقة .

— اعتكاف التلاميذ وتركهم لمدارسهم قبل الامتحان بمدة للاستذكار ، واستهتارهم بالعمل المدرسي ذاته .

— انتشار المختصرات والمخلصات في الكتب المتسلقة التي أهملت أهداف التعليم كلية وأهداف المواد الدراسية لتقدم للتلاميذ قشورا من المعرفة يكفي لهم استيعابها في اقصر وقت وبأقل جهد لتكون اهم ضمانا لاجتياز الامتحان .

— افتقار طرق التدريس الحيوية والهادفة والوظيفية ، وانعدام التجديد والابتكار فيها ، وعدم ادراك اهميتها باعتبارها اهم أركان العملية التربوية المحددة لاتجاهاتها « وخلقيتها » وانتشار الصم والحفظ — دون الفهم — بين التلاميذ .

— اتباع طرق سقيمة في معالجة المواد ، كأن يتعلم التلاميذ اللغة الانجليزية باللغة العربية بدلا من ان يتعلموها باللغة الانجليزية ، وكأن يضمنوا النجاح في الهندسة بحفظ نظرياتها ومساائلها بدلا من اتخاذها وسيلة لتنمية التفكير ، وكان يحفظوا دروس الجغرافية دون الرجوع الى خريطة .

— كثرة الفش ، وقتل التفكير والابتكار والاعتماد على النفس وروح المطالعة .

ثالثا : الخط بين انواع الامتحانات من حيث اغراضها ووظائفها

فان طبيعة الامتحان والمشكلات التي يثيرها تختلف باختلاف الغرض المقصود منه . وكثير من الصعوبات التي تعانيها ناتجة عن اختلاط الاغراض في اذهاننا اختلاطا يشوش تفكيرنا . ومن ذلك الخلط بين الامتحان النهائي لمرحلة من مراحل التعليم وامتحان القبول لمرحلة اخرى فليس كل طالب يتم الدراسة الابتدائية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الثانوي النظري ، وليس كل طالب ينجح في الدراسة الثانوية تتوافر فيه الاستعدادات العقلية اللازمة لتلقى التعليم الجامعي . لان نجاح الطالب في الدراسة الثانوية لا يتوقف على مقدار ما حصله في التعليم الابتدائي فحسب ، بل يشترط فيه قبل كل شيء توافر قدر معين من الاستعداد الذي يطلق عليه في العادة اسم الذكاء . كما ان ما للطالب

من ذكاء قد يكون كافيا ليتمكن من النجاح في الدراسة الثانوية ولكنه لا يؤهله للاستفادة من الدراسة الجامعية الحققة . وعلى ذلك فان الخطر ان تأتى الامتحانات في صورة متكررة لتثقل التلاميذ دون ان تحقق الغرض منها ، اذ تنحصر وظيفتها في كشف ضعف الطالب وبيان أخطائه ، ولا تعمل على ان تبين مواطن القوة فيه ، ولا تشير الى الطريق الذى يصلح له ويناسبه .

الوضوح الفكرى بشأن اهداف التعليم ومغزاه بالنسبة للامتحانات

ومواجهة هذه المشكلة الرئيسية وما يتفرع عنها من مشكلات أخرى تتطلب أولا وضوحا فكريا بشأن أهداف التعليم . فالمسلم به ان التربية المقصودة ، شأنها شأن الأعمال والجهود الانسانية الاخرى ، تنصل فيها الوسائل بالاهداف ، اذ ينبغى ان تتخذ الاهداف مدخلا شرعيا لاختيار الوسائل وتوضيحها وتطويرها ، وان تقاس فاعلية الوسائل بقدرتها على تعميق هذه الاهداف وتطويرها كذلك . وفي ضوء هذا المسلم نجد ان التعليم الذى قام على أساس انه السبيل الى تحويل الفرد من مواطن بالقوة الى مواطن بالفعل ، لا بد وان يكون هو نفسه وسيلة لتحقيق صفات المواطنة التى تمكن الفرد من ان يكون قوة في البناء الاجتماعى والتغيير الثقافى . ولتحقيق هذه الصفات يتخذ التعليم وسائل مختلفة هي المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس والخبرات المنظمة ، لتحقيقها عند الناشئين في ضوء الاهداف التى توجه حركة المجتمع وعلاقاته . ومن هنا تصبح الامتحانات وسيلة من وسائل متعددة كثيرة يقصد بها تبين مواطن القوة والضعف في هذه الوسائل المختلفة وفي جهاز التعليم كله أثناء سعيه لتحقيق الاهداف الاجتماعية .

غير ان الخطر في التعليم ، كما هو الحال في أى عمل انساني ، ان تتحول الاهداف فيه الى شعارات تفقد محتواها باختيار وسائل لا تتفق مع قيمه واتجاهاته .

ومن ذلك ان انصار « التربية القديمة » و « التربية الجديدة » يؤكدون ان تنمية العقل هو مجال التربية ، الا انهم يختلفون بشأن طريقة تنميته .

فالتقليديون يرون ان عملية التدريب الشكلى هي افضل وسيلة للتعليم ، وان المدرسة ينبغى ان تترك مجال الخبرة المباشرة لتنصرف الى تحقيق هذا الهدف ، بينما يرى المجددون ان نمو العقل يتم في مواقف الحياة وفي سياقها ، وان برنامج المدرسة ينبغى ان يوفر خبرات حية يتفاعل فيها الاطفال مع الاشخاص والاحداث والاشياء . ويتجاوز هذا الاختلاف التربوى هذه الحدود ليشمل اختلافات أساسية حول ما هو مرغوب فيه في المجال التربوى ، ويصبح اختلافا خلقيا يقوم على التعارض في تفسير الطبيعة العقلية والخلقية للفرد ، وحول وسائل تنمية خصائصه الاجتماعية .

ويعتبر هذا الاختلاف على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للتربية في مجتمع ديمقراطي . ذلك أن الحياة الديمقراطية تفترض مجتمعا يتزود أفرادها بالقدرات التي تمكنهم من المشاركة الابتكارية العقلية في صياغة طرق حياته وفي تقويمها . ومن هنا تصبح التربية من أجل نمو العقل وتحريره قيمة ديمقراطية أساسية ، ويصبح نمو التفكير هدفا رئيسيا لهذه التربية ، كما تصبح مشكلة تقرير الوسائل التي تحقق بها المدرسة مسئولياتها العقلية من أخطر المشكلات لما لها من تطبيقات خلقية بعيدة المدى تتصل بمعنى الذكاء والحرية والمسئولية والتعاون والمشاركة والعلاقات الانسانية ودور الانسان في الانتاج المادي والاجتماعي ، ووسائل تقويم هذه القيم اثناء نموها كأنماط سلوك عند الافراد . ويترتب على ذلك ، بروز مكانة الخبرة المباشرة في برنامج المدرسة ، واعتبارها أكثر من مجرد ادخال وسيلة تربوية جديدة في عمل المدرسة . ذلك ان اتخاذ الخبرة المباشرة نقطة بداية في النشاط المدرسي يتضمن مدخلا خلقيا جديدا لتنشئة الاطفال والشباب ، حيث انها ترتبط بنظرية وظيفية جديدة عن العقل - هذه النظرية التي تقوم على النظرة التطورية للفرد وارتباط نموه العقلي والاجتماعي والخلقى بتفاعلاته المتبادلة مع المحيط الاجتماعي الذي هو جزء متكامل فيه .

ونجد وراء هذا الاختلاف في النظر التربوي اختلافا في معنى التحصيل المدرسي وحدوده ، وهو اختلاف ينعكس على طبيعة الامتحانات ووظيفتها في عملية التعليم . فبمقتضى النظرة الاولى ينحصر التحصيل المدرسي في هذه المعلومات التي تنتقل من رأس المدرس الى رأس التلميذ ، وفيما يستطيع ان يلتقطه التلميذ من الكتب المدرسية . وتصبح الامتحانات التحصيلية بمعناها التقليدية هي أداة القياس . فيقوم عليها المدرس ومن ورائه السلطات التعليمية ، وله ان يحيطها بالسرية والكتمان ، ليقيس بها مدى استيعاب الطالب للمادة موضوع الامتحان . وتأتي الامتحانات في هذه الحالة متعددة الاشكال وان اتفقت في هدفها وهو قياس كمية المعلومات التي اختزنها الطالب ، ذلك ان اشكالها تختلف لانها تطابق ما يقدم للطالب من مواد منفصلة ، مستقلة ، وتصبح الدرجات هي الشغل الوحيد للطالب ، فيجمع من كل سؤال ما يستطيع تجديده منها في ضوء ما يضعه من معلومات للإجابة عنه .

اما النظرة الثانية ، التي تؤكد وحدة الانسان الفرد وارتباطه بوحدة الخبرة الاجتماعية ، فانها تذهب الى أن التحصيل المدرسي أكثر شمولاً وعمقا ، فهو يشمل فضلا عن المعلومات ، القيم والاتجاهات والمهارات والعادات التي ينبغى النظر إليها في وحدة متكاملة تترجم عن نفسها في التغير الذي يظهر على سلوك الفرد أثناء تعلمه في الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة في منهجها . بل ان المعلومات لا تعنى ذاتها بقدر ما تعنيه من أنواع التفكير والاتجاهات والمعاني التي ينبغى ان تنمو عند التلميذ في سياق تعلمه اياها في المواد المختلفة . وتصبح الامتحانات المدرسية - حتى في صورتها التقليدية - وسيلة واحدة من وسائل مختلفة تشتمل عليها ما نسميه بعملية التقويم ، هذه العملية التي تتسع لتقيس مدى التغير الذي يعبر عنه سلوك التلميذ في ضوء الاهداف التي توجه محتوى

التحصيل المدرسي ومسلكه . ومعنى هذا ان التحصيل المدرسي ينبغي أن يشمل الاهداف التربوية التى تعبر عن الحاجات الفردية والاجتماعية للتلاميذ .

كما ينبغي ان يعالج العمليات العقلية والعلاقات الاجتماعية ، ويتكون بعد ذلك من جميع الخبرات التى تستخدمها المدرسة لتحقيق هذه الاهداف ، ووسائل تقويم هذا كله . وفى هذا الاطار ينبغي ان تتضح عند المدرس اهداف المدرسة واهداف مادته والوسائل التى يتبعها فى تغيير سلوك التلاميذ . فان هذا الوضوح لا يحدد محتوى المنهج وطرق التدريس فقط بل انه يحدد وسائل التقويم كذلك ، فالاهداف والتقويم مكملان لبعضهم ، حيث ان الاهداف تحدد ما ينبغي أن نعلمه ونغيره فى التلاميذ ، والتقويم يبين لنا درجة تحقيقنا لهذه الاهداف .

وعلى ضوء تأكيد أهمية النظرية التربوية ومعنى التحصيل المدرسي ومجاليه ، تتضح امامنا ثلاث نقاط اساسية بالنسبة لامتحانات :

أولاً : ان الوصول الى أفضل انواع من النتائج يتطلب تبين بعض الأسس أو المبادئ التى تضمن وضوحاً كافياً للاهداف التى نسعى الى تحقيقها ، واختياراً للوسائل السليمة التى يتم بها قياس تقدمنا نحو هذه الاهداف . ومن هذه الأسس أو المبادئ :

— ان تخدم الاهداف وظيفتين ، أولهما ان تحدد ما ينبغي للمدرسة تحقيقه ، وثانيهما ما ينبغي للتلميذ ان يحصل عليه أثناء نموه فى هذه المدرسة .

— أن تقوم هذه الاهداف على أساس من الوعى والمشاركة بين أطراف العملية التربوية . اذ انه اذا ما انفردت السلطات التعليمية بوضع الاهداف العامة والخاصة ، وتحول دور المدرس الى مجرد منفذ لتوجيهاتها ، أصبح الطريق الى الوصول الى النتائج المرغوب فيها امراً مشكوكاً فيه ، بل قد يؤدي ذلك الى خلق جومن الفموض والانفصالية .

— ان تكون الاهداف شاملة ، على ان تخضع للتفسير والتفصيل مع الاحتفاظ بوحدها حتى يمكن لها توجيه المواقف التعليمية الخاصة .

— ان تكون هذه الاهداف قابلة للتطوير والمراجعة والتفسير فى ضوء أداء التلاميذ لأعمالهم المدرسية وتقويم هذه الأعمال .

وعلى هذا النحو يمكن للامتحانات ان تكون وسيلة للتحسين والتغيير بدلاً من ان تكون سبيلاً للخسارة فى التعليم . ومراجعة أساليبها وأنواعها ونتائجها فى ضوء الاهداف القائمة على هذه الأسس هو اضمن طريق لتجنب هذه الخسارة التى كثيراً ما تكون غير مرئية فى العملية التربوية . فقد تقصد المدرسة تمكين التلميذ من المهارة فى القراءة ، ومن ثم يبذل

المدرس عناية كبيرة في مجال القراءة الجهرية نيساعد التلميذ على النطق السليم ، ومع ذلك قد لا يؤدي ذلك الى تمكين هذا التلميذ من فهم الكلمات واستخدامها في المواقف الاجتماعية المختلفة . وقد يرجع ذلك الى عدم وضوح المدرس لاهدافه في تعليم القراءة وعدم وضوح هذه الاهداف على الاسس السابقة .

ثانيا : ان وضوح الاهداف بالنسبة للامتحانات يحولها من وسائل عقاب للتلميذ وتجميد للتعليم الى أن تكون وسائل للتعرف على مواطن القوة والضعف فيه ، ووسائل لتطوير التعليم نفسه . فاذا كان التلميذ الفرد هو نقطة البداية في العملية التربوية ، كان لابد ان تكون الامتحانات وظيفية في حياة هذا الفرد ، قادرة على وضعه في المكان المناسب له . وعلى ذلك فان الغرض الاساسي من الامتحان ينبغي ألا يكون مجرد معرفة ما قام به التلميذ في الماضي فقط ، وانما معرفة ما يصلح للقيام به في المستقبل ايضا . وبمعنى آخر ، ينبغي ألا يكون الغرض منه هو معرفة ما تعلمه فقط وانما معرفة ما يصلح لتعلمه أو عمله فوق ذلك . ومن هنا تكون الامتحانات وسيلة لزيادة معرفتنا بالافراد ، غير ان المعرفة هنا لا تعني أي معرفة ، فنحن لا نعرف الشخص من مجرد طوله أو وزنه أو لون بشرته ، وانما نعرفه من طريقته في الحديث ، ومن الموضوعات التي تكشف عن اهتماماته ، ومن استجاباته في مواقف الحياة المختلفة ، ومن استعداداته وقدراته التي تظهر في هذه المواقف . ولكي تكون هذه المعرفة وظيفية ، يتوافر فيه الوضوح ينبغي أن تتحدد في ضوء اهداف واضحة . ذلك ان نوع المعرفة يتحدد بنوع الهدف الذي يوجهنا في البحث عنها . فقد نصل الى معرفة لوحة فنية من حيث طولها وعرضها ووزنها . وقد تكون هذه المعرفة مفيدة اذا كان هدفنا هو نقلها من مكان الى مكان . الا أنها قد تفقد قيمتها اذا كان هدفنا هو تقديرها وتمييزها باعتبارها عملا فنيا . وقياسا على ذلك ، قد نخطيء وصف الفرد الذي نريد تقويمه كطيار اذا اقتصرنا على جوانب لا تتصل بصورة واضحة بسرعة عضلاته ومرونة حركاته ، وبمهاراته الفنية ، وبحسن تصرفه في المواقف الحرجة وفهمه لطبيعة عمله . ثم ان معرفة كل هذه الجوانب في عمل الطيار تجعلنا أكثر قدرة على وضع البرنامج السليم لاعداده واتباع أفضل الوسائل لتقويمه .

وبهذا المعنى ينبغي ألا توضع الامتحانات بقصد قياس ما حصله التلميذ من معلومات وفي حدود هذه المعلومات فقط كما ينبغي ألا تنتهي بمجرد الانتهاء من مراسيمها ، بل يجب أن تكون وسيلة لمزيد من المعرفة عن التلاميذ ، وعن الاهداف التي تحققت خلال عملية التعليم ، لتكون أساسا للنهوض بها في الاعوام الدراسية التالية أو لتبصير التلاميذ بما يمكنهم القيام به من أدوار اجتماعية .

ثالثا : ان وضوح اهداف التعليم يؤدي الى تحديد الوظائف المختلفة للامتحانات وانواعها . فاذا كانت وظيفة الامتحان هي قياس قوة الطلاب أو مقدار تحصيلهم في موضوعات ومواقف معينة ، فائنا نرعى من ورائه دائما الى أغراض أخرى متنوعة . فقد يكون الامتحان أداة تعليمية

يستخدمها المدرس من آن لآخر أثناء دروسه ، كى يقف على مقدار ما استفاده تلاميذه وفهمهم للموضوعات التى درسوها ، ويتبين النقط التى صعب عليهم فهمها جماعة أو أفرادا ، فيزيد من عنايته بها ، أو يغير فى الطريقة التى سار عليها فى تدريسها . وقد يكون امتحانا تنظيميا تتخذ نتائجه أساسا لنقل التلاميذ من فرقة الى أخرى ، أو لتقسيمهم الى فصول أو مجموعات متجانسة فى القوة بالفرقة الواحدة كالامتحانات التى تعقد فى مدارسنا فى نهاية كل سنة . وقد يكون امتحانا توجيهيا يقصد منه الكشف عن نوع الدراسة أو نوع المهنة التى يليق لها الطالب ، أو امتحانا للقبول يقصد منه معرفة مبلغ استعداد الطالب لتلقى نوع معين من انواع التعليم ، كالتعليم الجامعى أو التعليم الثانوى النظرى أو التعليم الفنى . وقد يكون امتحانا نهائيا يعطى عند اتمام مرحلة معينة من مراحل التعليم ، لمعرفة مقدار ما افاده الطالب من هذه المرحلة ، وهل بلغ المستوى الذى يؤهله للحصول على الشهادة المخصصة لها . وقد يكون امتحانا مهنيا يقصد منه الكشف عما اذا كان الطالب قد أصبح أهلا لمزاولة مهنة معينة ، كالهندسة أو التعليم أو الطب أو العمل الكتابى بالمصالح الى غير ذلك .

ولكى تحقق كل هذه الامتحانات وظائفها ينبغى ان تقوم على معايير مناسبة لكل منها تعبر عن اهدافها ، وبذلك يمكن تجنب الخلط بين انواعها ، وتحقيق المقصود منها .

مراتب الاهداف والمعايير التى تقوم عليها الامتحانات

واذا كانت الامتحانات وسيلة لتحقيق اهداف التعليم ، فانه ينبغى ان تنضح انواع هذه الاهداف ، وعلاقة بعضها ببعض كأساس لترجمتها الى معايير واضحة تضمن اداء الامتحانات لوظائفها التربوية . ذلك انه يمكن النظر الى هذه الاهداف من زاويتين رئيسيتين : زاوية الاهداف العامة التى توجه سياسة التعليم والعملية التربوية على شتى المستويات وزاوية المواد الدراسية والعمل المدرسى الخاص بكل مرحلة تعليمية .

فالاهداف العامة تعتبر واحدة بالنسبة لجميع مراحل التعليم ، من بداية التعليم العام الى نهايته ، ولا تختلف الا فى درجة تعبيرها عن المسئوليات التى ينبغى ان تضطلع بها كل مرحلة تعليمية . فهى تشتق من حاجات الافراد ومن الطالب التى تلقى عليها عليهم التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الحاصلة فى مجتمعهم ، وترجم عن الانماط السلوكية العامة التى ينبغى للناشئين اكتسابها لاشباع حاجاتهم الاجتماعية ومقابلة مسئولياتهم القومية . وبهذا المعنى تعبر الانماط السلوكية المرغوب فيها فى كل مرحلة تعليمية عن الاهداف التربوية العامة ، اذ انها تتضمن المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات التى يعمل التعليم على تنميتها فى جميع التلاميذ فى سياق نموهم من مرحلة الى أخرى .

وصياغة هذه الاهداف من عمل فلاسفة التربية والمسؤولين والمفكرين

على أساس احساسهم ووعيهم بالقوى الاجتماعية والفكرية والثقافية التى تحدد اتجاهات التعليم ومسئوليات المدارس . وهو عمل « خلقى » حيث انه يعبر عن اختيار نوع معين من أساليب الحياة على أساس الدراسة لهذه القوى والتميز بين المرغوب فيها وغير المرغوب فيها . ومن ذلك الوصول الى مثل هذه الاهداف العامة التى ينبغى ان توجه حياتنا فى مجتمعنا العربى سعيا لدفعه الى مستويات افضل من التقدم المادى والاجتماعى :

- تحقيق النمو المتكامل للفرد باتاحة الفرصة السليمة له كفاية من غايات الديموقراطية .
- تنمية التفكير العلمى لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال فى صياغة الحياة الاجتماعية وتقويمها .
- تنمية قدرته على العمل المثمر برفع مستوى كفايته الفنية والاجتماعية .
- تنمية القدرة على الإنتاج باتاحة الفرصة امام كل فرد ليقوم بالدور الاجتماعى الذى يتفق مع استعداداته وقدراته .
- تجديد الثقافة وتطويرها بتزويد الفرد بمصادر الثقافة والقدرة على مراجعتها وتغييرها .
- تثبيت الاعزاز والولاء القومى على أساس من البصر والتفكير .

وتلقى هذه الاهداف الاجتماعية عددا من الطالب التى ينبغى للتعليم مقابلتها والعمل من اجلها ، لأنها تتضمن اتجاهات رئيسية يجب ان يشبع بها العمل المدرسى ، ومن هذه المطالب :

- تزويد التلاميذ بالمعلومات الوظيفية التى تشتمل على الحقائق والمبادئ العامة .
- تشجيع التفكير أو الطريقة العلمية التى تشتمل على القياس والاستقراء .
- تنمية الاتجاهات الاجتماعية البناءة .
- تنمية اهتمامات التلاميذ وتوجيهها فى ضوء الاهداف الاجتماعية .
- تنمية القدرة على البحث والاستقصاء من مصادر المعرفة الصحيحة .
- تنمية المهارات الخاصة بميادين المعرفة كالمهارات العلمية فى العلوم والمهارات اللغوية .
- تنمية الوعى بالاداء الفنى ومستوياته ، والقدرة على تطبيق هذه المستويات .
- تنمية الحساسية الاجتماعية والتكيف الاجتماعى ووسائله .
- تنمية روح الخلق والابتكار والابداع .
- تنمية وجهة نظر متسقة مبنية على وضوح فكرى بشأن القضايا والمسائل الاجتماعية
- تنمية القيم الخلقية وما يتصل بها من مسئوليات اجتماعية نشق معناها من الاطار الفكرى والاجتماعى للمجتمع الجديد .

وتزداد هذه الاهداف العامة وضوحا بترجمتها في اهداف خاصة توجه نشاط التلاميذ اليومى داخل الفصول وخارجها ، على ان تترابط هذه الاهداف ببعضها عن طريق ربط المواقف التعليمية المختلفة وادراك ما يقدمه المدرسون من معلومات وما يعبرون عنه من اتجاهات في وحياة متكاملة تتمثل في وحدة المواقف التعليمية . ومن ذلك ان اهتمام مدرس اللغة العربية بقواعد اللغة قد يحقق هدفا تربويا عاما ، اذا علمها للتلاميذ في مواقف ذات مغزى اجتماعى ، واذا وجهها بحيث تمكن التلاميذ من اجادة القراءة والكتابة ، ومن توسيع دائرة اتصالهم بمصادر المعرفة والثقافة . ويمكن لمدرس الحساب ان يحقق هدفا تربويا كتنمية التفكير عند التلاميذ اذا كان واعيا بالهدف الاجتماعى لهذه المادة ، قادرا على ربط العلاقات الكمية التى تعبر عنها المسائل الحسابية بمواقف الحياة الاجتماعية . ومدرس التاريخ الذى يعنى بحفز التلاميذ على ادراك الاتجاهات القومية السليمة من خلال احداث التاريخ ومواقفه ، وفي سياق تفسيرها واستنباط القيم منها ، قد يحقق غرضا تربويا عاما كالاغزاز القومى والتماسك الاجتماعى . ومدرس العلوم الذى يوجه تدريسه توجيهها اجتماعيا بتدكين التلاميذ من القدرة على تطبيق مبادئ العلم في مواقف الحياة ، والتفكير في مشكلاتها ، قد ينمى فيهم الحساسية الاجتماعية والاتجاه العلمى .

وهذه الاهداف العامة والخاصة ينبغى ان تفسر وفق مطالب النمو التى تميز كل مرحلة من مراحل التعليم ، اى في ضوء التغيرات السلوكية التى تعمل كل مرحلة على احداثها في الناشئين . وبهذا الوضوح يمكن للمدرس ان يكون على وعى بالطرق التى يمكن ان يغير بها التلاميذ ، وبنوع هذه التغيرات التى ينبغى قياسها بواسطة الامتحانات وغيرها من وسائل التقويم . ففي المرحلة الابتدائية مثلا ، ينبغى ان تراعى الامتحانات ووسائل التقويم الاخرى مطالب النمو في هذه المرحلة ، حيث انها تحدد اهدافها التى يمكن ان نذكر اهمها فيما يلى :

- تعليم المهارات الجسمية اللازمة لممارسة الالعاب العادية .
- بناء اتجاهات سليمة عند التلميذ بحيث ينظر الى نفسه كإنسان قابل للنمو .
- تعليم طريقة التعاون مع الزملاء والاصدقاء
- تعلم الادوار الاجتماعية التى يمكن للتلميذ القيام بها
- تنمية المهارات الاساسية في الكتابة والقراءة والحساب
- تنمية المفاهيم الضرورية للمعيشة اليومية
- تنمية الضمير والخلق والقيم الاجتماعية
- تحقيق الاستقلال الفردى مع احترام المعيشة الجماعية
- تنمية اتجاهات سليمة نحو الاسرة والجماعات والمؤسسات الاخرى .

وهكذا بالنسبة للتعليم الثانوى ، فانه ينبغى ايضا تحديد العادات السلوكية المترجمة لمطالب نمو الطلاب في هذه المرحلة في ضوء الاهداف

التربوية العامة والخاصة . ويمكن توضيح هذه العلاقة مما توصلت اليه
احدى الدراسات ، فيما يأتى (١) :

- تعويد الطلاب على العادات الجسمية السليمة حتى يتيسر لهم البناء
الجسمى الصحيح ، الذى يعتبر ضرورة ماسة للناشئين فى هذه
السن .

- توعية الطلاب بادوارهم فى المجتمع ، بحيث يتقبل كل من الجنسين
حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فردا فى المجموع ، وبالنسبة لمشكلات
الحياة المعاصرة .

- اكساب الطالب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له ان يكون
فكرة صحيحة عن بيئته والعالم الخارجى .

- تعويد الطالب طريقة التفكير العلمى والتفكير الناقد الذى يساعده على
النظرة الموضوعية الى مشاكل الحياة ، والتكيف مع مطالب المجتمع
الجديد .

- تنمية تقدير المسؤولية فى ضوء ما ينبغى ان يتحمله من واجبات وما
يتمتع به من حقوق فى مجتمع يهدف الى التخلص من رواسب الماضى
وبناء حياة جديدة .

- تنشيط ميول الطلاب عن طريق تنوع اساليب النشاط المدرسى .

- قدح استعدادات الطلاب وتنمية قدراتهم عن طريق تنوع اساليب
الدراسة تمهيدا لتوجيههم وارشادهم الى ميادين العمل .

- توعية الطلاب بالقيم القومية وتكوين الاتجاهات السليمة لديهم .

- تعويد الطلاب على تذوق النواحي الفنية المختلفة فى الموسيقى والادب
والفنون الاخرى بانواعها .

ومن المسلم به ان كل هذه الاهداف التربوية والانماط السلوكية المعبرة
عنها ، ينبغى ان تخضع للفحص والتقدير والحكم لمعرفة ما تحقق منها فى
سلوك الناشئين . ومن هنا تبرز اهمية النظر الى الامتحانات كوسيلة من
وسائل التقويم ، من زاويتين اساسيتين تتعلقان بعلاقة الاهداف بها :

الزاوية الاولى - الشروط اللازمة لصياغة الاهداف لتكون وظيفية
فى وضع الامتحانات .

الزاوية الثانية - ترجمة هذه الاهداف والانماط السلوكية الى معايير
ينبغى مراعاتها لوضع الامتحانات

أولا : الشروط اللازمة لصياغة الاهداف وعلاقتها بالامتحانات

١ - تحديد أهداف المرحلة التعليمية على ضوء العاملين الرئيسيين
المحددin لها وهما : الاهداف الاجتماعية الموضوعية للتربية عامة ، ولهذا

(١) احمد زكى صالح : الاسس النفسية للتعليم الثانوى . الفصل الثانى مشر

النوع من التعليم على وجه الخصوص ، كما تحددها الفلسفة التي يقوم عليها المجتمع العربي الحديث ، وكما تعبر عنها السلطات العليا في الدولة ممثلة في دستورها وقواعدها وفلسفتها الاقتصادية والاجتماعية ، ومطالب النمو للطلاب في هذه المرحلة .

٢ - ترجمة هذه الاهداف الى مقومات سلوكية واضحة ، ثم تحليل هذه المقومات الى اساليب النشاط التي تثيرها وتمارس فيها ، وتكتسب عن طريقها . وعملية التحليل هذه على درجة كبيرة من الاهمية نظرا لانها تحدد لنا انواع الخبرات التي يكتسب الطلاب في سياقها العادات السلوكية التي تتفق واهداف التعليم . ومن قبيل هذا التحليل ترجمة « اكتساب طريقة التفكير الناقد والتفكير العلمي » كهدف للمدرسة الثانوية في انواع النشاط والمهارات الآتية التي تعبر عن الانماط السلوكية المرغوب فيها (١) :

- ممارسة جمع الوقائع بطريقة موضوعية عن طريق المشاهدة او التجربة أو فحص الوثائق .
- تنمية القدرة على المقارنة الموضوعية بين الحقائق والامور المختلفة .
- تنمية الثقة في تفكير الفرد واحترام آراء الآخرين .
- اكتساب الثقة للتعبير عن النفس والمناقشة في الآراء المختلفة
- اكتساب الثقة في الاسلوب الديموقراطي التعاوني في الحياة .
- تنمية الميل للبحث عن حل المشكلات .
- الفهم الواضح لمظاهر الحضارة الحديثة من حيث انها نتيجة الذكاء الاتساني .
- فهم تأثير العوامل البيئية على الانسان ، وقدرة هذا الانسان على صنع الحياة .
- تنمية القدرة على استعمال المصادر الاصلية للمعلومات .
- تنمية القدرة على استعمال الادوات العلمية البسيطة .
- الايمان بالتجربة كسبيل للكشف عن الخطأ والصواب .

٣ - تحديد الهدف في صورة تعبر عن التغيرات التي يمكن ملاحظتها في سلوك التلميذ من بداية الخبرة التربوية الى نهايتها ، ذلك ان عدم معرفة مدى هذه التغيرات سيؤدي الى صعوبة تحقيق هذا الهدف مهما كانت قيمته من الناحية الفلسفية . ومن ذلك ان المدرس الذي يعلم التلاميذ جدول الضرب ينبغي ان يقدر تغيرهم في هذا الاتجاه من زوايا مترابطة هي : زاوية المعرفة ، بان يلم التلميذ بجدول الضرب ، وزاوية مهارته بان يكون هذا التلميذ قادرا على تطبيق جدول الضرب في حل بعض المشكلات وزاوية عادة سلوكية بان يتمكن من استخدام الارقام في عمليات الضرب

(١) المرجع السابق

وزاوية الاتجاهات ، بان يعبر التلميذ عن احترامه وتقديره لاهمية عمليات الضرب وقيمتها في الحياة .

٤ - تجنب الحيرة والفموض بصياغة كل هدف خاص مثلا في عبارة واضحة ، فالقول بان التلميذ ينبغي « ان يكون قادرا على الترجمة من العربية الى الانجليزية ومن الانجليزية الى العربية مع استخدام العبارات والمصطلحات الصحيحة » قد يكون هدفا غامضا لتركيبه من اهداف ثلاثة يحسن تفصيلها كالآتي : « ان يكون قادرا على الترجمة السليمة من العربية الى الانجليزية » ، « ان يكون قادرا على الترجمة السليمة من الانجليزية الى العربية » ، « ان يستخدم العبارات والمصطلحات الصحيحة في الترجمة » .

٥ - الا تتصل الاهداف فقط بالمادة الدراسية أو المقرر الدراسي بل تفسر ايضا في ضوء العمليات العقلية كالذكر والتفكير والتذوق والاهتمام فمن طريق تنمية هذه العمليات يمكن للفرد الاسهام بجهد الواعي في تنمية استعداداته . ومن ذلك ان تحليل هدف « ككتساب المعارف والمعلومات » يمكن ان يتصل بهذه العمليات في ترابطها كان نفسه كما يأتي :

- اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتعبير عن النفس .
- ممارسة المفاهيم العلمية الحديثة بطريقة مبسطة .
- ادراك القواعد العامة في كل علم من العلوم .
- ممارسة قراءة البيانات غير اللغوية كالخرائط والرسوم البيانية والجداول الاحصائية في مختلف الموضوعات .
- ممارسة تفسير الاحداث الاجتماعية والسياسية الجارية في المجتمع .
- ممارسة تفسير الظواهر الطبيعية المختلفة في انحاء العالم .
- ممارسة اساليب الاستقصاء عن المعلومات الدقيقة التي يبنى عليها الطالب اختياره لمهنة معينة
- ممارسة تذوق العمل الفني الفردي والجمعي .
- ممارسة نقد الاعمال الفنية والاجتماعية من حيث وظائفها المختلفة .

٦ - ربط الاهداف ببعضها لاستخدامها في توجيه نشاط التلميذ وفي تنظيم وحدات العمل وفي وضع الامتحانات وغيرها من وسائل التقويم فقد درج المدرسون والسلطات التعليمية على تقديم المواد الدراسية منفصلة وعلى نسبة بعض الاهداف لكل منها ، كالقول بان الرياضيات تهدف الى حفز تفكير التلاميذ ، والمواد الاجتماعية تدرب ذاكرتهم على الحفظ والاسترجاع . ومن هنا تأتي الامتحانات معبرة عن هذا الاعتقاد فتفقد وظيفتها الحقيقية . اذ يلاحظ ان التفكير وتنميته يعتبر هدفا لجميع المواد الدراسية وان اختلفت اساليب تنميته من مادة الى اخرى .

٧ - تقدير نتائج الامتحانات وتفسيرها في ضوء اهداف التعليم ،

فبعد ان تتجمع الوقائع الخاصة من الامتحانات ، يمكن اجراء عمليات مقارنة ، كان تقارن بين مستوى الطلاب قبل المرحلة التعليمية التي تعلموا فيها ومستواهم بعدها ، كما نستطيع ان نحدد مستوى خريجى هذا النوع من التعليم ، والحكم على مدى اقتراب هذا المستوى ، أو بعده ، عن الاهداف العامة والخاصة .

٨ - وفي ضوء ذلك يمكن تقويم العمل التربوى وتشخيص العوامل التى حالت دون تحقيق الاهداف التربوية الموضوعة له . وهذا التشخيص هو الذى يساعد على مراجعة هذا النظام التعليمى ، كله أو بعضه ، حتى يمكنه ان يحقق اهدافه العامة والخاصة .

ثانيا : اقامة الامتحانات المدرسية على معايير مستمدة من الاهداف التربوية :

وتحقيق الوظائف التربوية من الامتحانات المدرسية يتطلب خطوة ابعد من مجرد وضوح الاهداف وتحليل الانماط السلوكية من اجل توجيه عملية التدريس ، ذلك انها تتطلب ترجمة هذه الاهداف الى معايير تضبط وضع الامتحان ، ويسترشد بها فى اختيار مايتضمنه من أسئلة وقضايا . اذ كثيرا ما تأتى الامتحانات وكأنها عملية منفصلة عن عملية التدريس ذاتها وعن وسائلها الأخرى من مناهج وكتب ، فنتحول - كما سبقت الإشارة - الى أدوات تضر عملية التدريس ذاتها وتفسد الاهداف التى ينبغى لها تحقيقها . وعلى ذلك فان اقامتها على معايير مستمدة من الاهداف التربوية العامة والخاصة ، فى تطورها ونموها ، يضمن التكامل بينها وبين وسائل التعليم الأخرى . وفيما يلى أمثلة لهذه المعايير التى يمكن ان تقوم عليها الامتحانات فى المواد الاجتماعية على مستوى المرحلة الثانوية .

فى المواد الاجتماعية

(١) أهداف تدريس المواد الاجتماعية :

١ - تزويد التلاميذ بأساس عام من المعلومات الوظيفية : ومن ذلك فهم بعض المصطلحات الخاصة بهذه المواد ، وفهم العلاقات الزمانية والمكانية ، وقراءة الرسوم والخرائط والتعرف عليها .

٢ - مساعدة التلاميذ على تحليل المشكلات الاجتماعية ، وفهم العلاقات التى توجد بينهم وبين بيئتهم ، عن طريق التعرف على المفاهيم والتعميمات الهامة ، واختيار المعلومات وتنظيمها وتقويمها ، واستخلاص النتائج منها ، وتطبيق المبادئ والحقائق والقواعد العامة فى مواقف اجتماعية جديدة .

٣ - ممارسة الصفات الخلقية والعلاقات الاجتماعية التى تقوم عليها الحياة الديمقراطية : مثل فهم وتنمية القيم المتسقة مع الحياة الديمقراطية ، فهم صفات السلوك الديمقراطى ، تطبيق القيم الديمقراطية فى الحكم على المواقف المختلفة ، فهم أهمية العمل

الجماعى فى حل المشكلات الاجتماعية ، وحفز العمل على مستويات
افضل .

وهذا التقسيم الى نقاط ، قد يكون تقسيما صناعيا الى حد ما ، اذ
ان كل خبرة تعليمية تقدمها الدراسات الاجتماعية للنشء تشتمل على
نصيب من كل هذه النقاط جميعا فى وقت واحد . غير ان هذا التقسيم
مفيد فى تبين المعايير التى يمكن ان تقوم عليها امتحانات هذه المواد .

(ب) معايير امتحانات المواد الاجتماعية :

- ينبغى ان نسأل انفسنا فيما يتعلق بالنقطة الاولى :
- ١ - هل يعرف التلاميذ شيئا عن الحياة فى البيئة المحلية ، وكيفية سيرها ؟
 - ٢ - هل يعرفون بوجه عام وظيفة النظم وتطورها ، وأوجه النشاط الرئيسية فى المدنية الحديثة ؟
 - ٣ - هل لديهم صورة واضحة عن الحياة فى وطنهم ؟
 - ٤ - هل لديهم قدر معقول من المعلومات عن تضاريس العالم ، ومناخه والمواد الخام فيه ؟
 - ٥ - هل يعرفون مشاكل العالم الحديث واثرها على حركات الشعوب وتطور النظم ؟
 - ٦ - هل يعرفون بوجه عام التطورات الجديدة فى افريقية واسيا وكيفية قيام المواطن بواجباته فى عمليات التغيير الثقافى ؟ ونحتاج فى النقطة الثانية الى ان نسأل :
 - ١ - هل يدرك التلاميذ العلاقات الاساسية بين البيئة المحلية - التى يعيشون فيها - وبين الاقليم والوطن والعالم ؟
 - ٢ - هل يدركون أوجه الاختلاف الرئيسية بين الحضارات القائمة والحضارات القديمة ، وكذلك العلاقات الهامة بينها ؟
 - ٣ - هل يلاحظون اعتماد كل من الزراعة والصناعة على بعضهما ، والمشكلات الناتجة عن ذلك ؟
 - ٤ - هل يفهمون العلاقة بين خبرتهم فى وطنهم وبين حاجات العالم الحديث وأوجه كفاحه ؟
 - ٥ - هل يفهمون شيئا عن العلاقات الزمانية والمكانية بين الكرة الارضية والمجموعة الشمسية ؟
 - ٦ - هل يفهمون اثر العلم فى التطور المادى والاجتماعى والمشكلات الناتجة عنه ؟
 - ٧ - هل أدركوا ان الحياة عملية تطور مستمر ، وانهم يكونون جزءا منها ، وعليهم ان يسهموا بنصيب فيها ؟
 - ٨ - هل توصلوا الى معرفة ان الحرية فى المجتمع تتوقف على المشاركة الفعالة للأفراد ؟
 - ٩ - هل نمت لديهم الحساسية لمشكلات بيئتهم ووطنهم والعالم الكبير ؟
 - ١٠ - هل نمت لديهم القدرة على التفكير الموضوعى الناقد ؟

- ١١ - هل ينظرون الى المعرفة الانسانية على انها معرفة « نسبية » اكثر من ان تكون مطلقة ؟
- ١٢ - هل تكونت لديهم الحساسية التاريخية والمفاهيم السليمة التي تمكنهم من اصدار احكام سليمة عن الاحداث والحركات الحديثة وعن علاقتها بأحداث الماضي وخبراته ؟
- ١٣ - هل توفرت لديهم المعرفة الكافية لاحداث توافق سليم بينهم وبين الظروف المتغيرة ؟
- ١٤ - هل تكونت لديهم اتجاهات سليمة نحو القضايا العالمية ؟ ونحتاج في النقطة الثالثة الى ان نسأل :
- ١ - هل حقق التلاميذ الثقة والكفاءة في علاقاتهم الاجتماعية ؟
- ٢ - هل تدربوا على التعاون وادركوا وظيفته في الانتاج المادى والاجتماعى ؟
- ٣ - هل ادركوا اهمية الامانة والنزاهة والتسامح واحترام الآخرين ؟
- ٤ - هل نما شعورهم بالمسئولية الاجتماعية ؟
- ٥ - هل تعلموا معنى الاعتماد على النفس واليقظة الدقيقة والدقة في معالجة المشكلات ؟
- ٦ - هل تعلموا الجراءة في مواجهة الامور ، والمرونة في التفكير ؟
- ٧ - هل تكونت لديهم القدرة على المشاركة في التخطيط الجماعى ؟
- ٨ - هل ادركوا اهمية الدور الذى يقوم به كل فرد في تحقيق الحرية والامن والانتاج والتقدم ؟

بعض المعايير التى يمكن مراعاتها في امتحان اللغة في ضوء اهدافها

تعتبر الكفاية الشخصية في القراءة والتعبير والكفاية الاجتماعية بالمهنية من اهداف تدريس اللغة في المدرسة الثانوية . ويمكن في ضوء ذلك تحديد بعض المعايير الخاصة بالامتحانات في هذا الميدان :

(١) تنمية كفاية التلميذ في القراءة والتعبير

- ١ - هل تمكن التلميذ من استخدام القواعد السليمة في ضبط كتابته وتعبيره ؟
- ٢ - هل استطاع ان يجيد صياغة العبارات وتركيبها ؟
- ٣ - هل يستطيع التعبير عن الافكار المطلوبة في عبارات مضبوطة ؟
- ٤ - هل يستطيع تنظيم افكاره في فقرات متسلسلة مترابطة ، غير مكررة أو غامضة ؟
- ٥ - هل يستطيع تنظيم عباراته على اساس من الدقة والتنوع مع تجنب التعقيد والالفاظ الغريبة ؟
- ٦ - هل يستطيع اجادة الاستعارة والقياس والمقابلة على اساس من الفهم ؟
- ٧ - هل تكونت لديه القدرة على استخدام مصادر المعرفة المختلفة بذكاء وبصر ؟
- ٨ - هل نمت لديه القدرة على استخدام مصادر الثقافة من مكتبات

- واذاعة وغيرها في مناقشة الموضوعات في عبارات مضبوطة تتضمن دقة المعاني ؟
- ٩ - هل نما لديه حب الاطلاع ، واتسع أفقه في معالجة الامور بلغة سهلة بليغة ؟
- ١٠ - هل نمت لديه القدرة على التفكير المنطقي والتفكير الناقد عند مناقشة الموضوعات الاجتماعية ؟

(ب) تنمية الحاسة الاجتماعية والمشاركة الايجابية في الحياة العامة

- ١ - هل تكون لديه الاحساس بالقيم التي يعبر عنها الادب القديم والحديث ؟
- ٢ - هل نمت لديه القدرة على التمييز بين الجيد منها والردىء ؟
- ٣ - هل نمت لديه المهارة في الاقناع والمناقشة واتخاذ القرارات في عبارات واضحة ؟
- ٥ - هل يمكنه التعبير عن أهمية اللغة في استمرار الرصيد الثقافي واضحة وتوثيق العلاقات بين الافراد والجماعات عن طريقها ؟
- ٤ - هل تكون لديه الفهم الكافي لوظيفة اللغة في التعبير عن الافكار ونقلها وتجديده ؟

(ج) تنمية الكفاية المهنية عن طريق اللغة

- ١ - هل حققت اللغة وضوحا فكريا بشأن المعرفة الفنية في المهنة التي يرغب فيها التلميذ ؟
- ٢ - هل تحقق للتلميذ عن طريق ما تعلمه اتقان المهارة اللغوية التي تساعد على تحقيق علاقات ايجابية في ميدان العمل ؟
- ٣ - هل نمت لديه القدرة على الكتابة والمخاطبة والاقناع والعرض لوجهات النظر المختلفة ؟
- ٤ - هل يمكن له بما توافر لديه من اتقان في اللغة من اجراء مقابلات شخصية او مواجهة المواقف الاجتماعية بوضوح ؟

دور الامتحانات في تعميق اهداف التعليم وتطويرها

يتضح مما سبق ان الامتحانات تعتبر وسيلة من وسائل التقويم الذي يهدف الى الحكم على مدى تحقيق الاهداف التربوية ، وانها تنصب على تقويم نتائج التعليم عند الطلاب في ضوء الاهداف العامة والخاصة في شتى مراحل التعليم . وقد درج الناس على اوم الامتحانات باعتبارها وسيلة لنجميد التعليم ، وتلبيسه في قوالب ومستويات جامدة تضيق اهداف التعليم ، وتفقد وسائله الاخرى حيويتها ووظيفتها . وقد يكون هذا صحيحا طالما جرت العملية التعليمية على اساس فصل الاهداف عن الوسائل ، والدخول اليها من زاوية الوسائل وجعلها هي في مرتبة الاهداف التي لا تتغير .

غير ان هذه النظرة الانفصالية سرعان ما تسقط اذا ما اكدنا - كما سبغت الإشارة - ان التعليم نفسه باهدافه ووسائله ، يعتبر وسيلة اجتماعية لتحقيق اهداف المجتمع النامية المتطورة . وان وسائله ينبغي ان يتفق مع اهدافه ، وتتطور في ضوء نمو هذه الاهداف ، بل ينبغي ان تكون وسيلة لتعميق هذه الاهداف التي يجب ان تخضع بدورها للفحص والمراجعة والتقدير في ضوء ما يلقي على التعليم من مطالب ومسؤوليات اجتماعية . ومن ثم فان مايعتبر هدفا في التعليم يمكن ان يكون وسيلة لهدف اجتماعي آخر ، وان تكون اية وسيلة فيه أداة للتغيير والتطوير طالما ارتبطت الاهداف والوسائل ببعضها على أساس من الوعي والتكامل . ومن هنا يمكن ان تكون الامتحانات وسيلة للتغيير والتطوير في العملية التربوية شأنها شأن المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس . ولا يتوافر لها هذا الدور الخطير الا اذا قامت النظرة اليها في اطار اوسع تتصل فيه بجميع الوسائل الاخرى ، وتتضح علاقتها بالاهداف وبوظيفتها .

فيمكن ان تكون وسيلة لتعميق الاهداف وتطوويرها اذا قامت على معايير واضحة تترجم هذه الاهداف الى انماط سلوكية واضحة .

ويمكن ان تكون وسيلة للنهوض بالكتاب المدرسي اذا اتضحت اهداف موضوعات هذا الكتاب وجاءت الامتحانات مفسرة لهذه الاهداف ، مبرزة ما تتضمنه من قيم واتجاهات ، مسترشدة بشروط تجعل منها مثرا لمراجعة هذا الكتاب من حيث اهداف مادته وطريقة عرضها وتفسيرها ، وذلك في ضوء ما تسفر عنه هذه الامتحانات من نتائج تبين مواطن القوة والضعف فيه .

ويمكن ان تكون وسيلة لتجديد طرق التدريس اذا احسن المدرس صياغتها ، وجعلها محورا أساسيا لنشاط التلاميذ ، وحفز تفكيرهم ومناقشتهم وأصبحت من بعد ذلك أساسا لتنظيم مادته وتفسير أهدافه . ذلك ان اختيار الطريقة يحدد دور الامتحانات ووظيفتها في العملية التربوية . فالطريقة التي تبدأ بمنطق المادة وتهدف الى صبها في رؤوس التلاميذ ، تؤدي بالمدرس الى جعل الامتحانات غاية في ذاتها . والطريقة التي تبدأ بالتلميذ الفرد وبنشاطه واهتماماته الاجتماعية تتطلب من الامتحانات دورا أساسيا يقوم على أساس وظيفتها في إثارة تفكير التلميذ ، ومراجعة تحصيله في ضوء نتائجها ، وتعديل اهداف هذا التحصيل بما يتفق ونموه المستمر وتوسيع الدائرة التي ينصب عليها فعل الامتحانات ذاتها .

ويمكن ان تكون وسيلة لمراجعة نتائج العملية التربوية كلها اذا خضعت للفحص والدراسة واذا لم تنته بانتهاء مراسيمها . ذلك ان جمود الامتحانات قد لا يرجع الى الامتحانات ذاتها بقدر ما يرجع الى الطريقة التي تعالج بها والمنظور الذي يحدد وظيفتها في أضيق الحدود .

ولكى تقوم الامتحانات المدرسية بهذا الدور في تجديد العملية التربوية ومراجعتها ينبغي النهوض بها نفسها ، وذلك من زوايا ثلاث :

- تنوع الاسئلة بحيث تعمل على جبهة عريضة تشمل العمليات العقلية المختلفة .
- مراعاة بعض الشروط التي تحقق لها الوظيفية .
- تقويم اسئلة الامتحانات ذاتها قبل تقديمها للتلاميذ وبعد ذلك

أولا : تنوع الاسئلة في الامتحان الواحد

تبذل محاولات عديدة لتحسين الامتحانات المدرسية وتحريرها من الأسلوب التقليدي الذي جرت عليه ، والذي جعلها مقياسا لاسترجاع ما حفظه التلميذ من معلومات . ومن هذه المحاولات الابتعاد عن قصر السؤال على مجرد ذكر تفاصيل معينة عن موضوع معين يتناوله الكتاب أو يعالجه ملخص يقدمه المدرس للتلميذ معدا منظما . ومن قبيل هذه المحاولات ما يمكن ذكره من مداخل للأسئلة التي يتضمنها الامتحان :

- ١ - الاسترجاع الذي يقوم على الاختيار بين المعلومات والتمييز بينها
- ٢ - الاسترجاع الذي يقوم على تقويم موضوعات ومبادئ معينة .
- ٣ - المقارنة بين بعض الاحداث أو الظواهر أو المبادئ .
- ٤ - اتخاذ قرار أو ابداء رأي بشأن موضوع معين أو حادث معين مع اسناده الى المعلومات الصحيحة .
- ٥ - بيان الاسباب والنتائج وادراك العلاقة بينها .
- ٦ - تفسير بعض الحقائق أو الظواهر أو الاحداث .
- ٧ - تلخيص موضوع معين أو حادثة معينة مع ابراز اهم الاتجاهات والمعاني .
- ٨ - تحليل قاعدة من القواعد أو ظاهرة معينة أو حادثة من الاحداث
- ٩ - ضرب الامثلة لبعض القواعد في العلوم أو في اللغة .
- ١٠ - تنظيم المعلومات في ضوء هدف معين أو نظام معين .
- ١١ - تطبيق قاعدة أو مبدأ في موقف جديد .
- ١٢ - ابراز العلاقات بين عدد من القواعد أو الاحداث أو الظواهر .
- ١٣ - ابراز الهدف من بعض القواعد أو مجموعة من المعلومات .
- ١٤ - نقد بعض الاتجاهات أو المبادئ .
- ١٥ - تخطيط العناصر الرئيسية لموضوع معين .
- ١٦ - إعادة تنظيم الحقائق والمعلومات .
- ١٧ - وضع مخطط لبحث موضوع معين أو فترة تاريخية معينة أو معالجة مشكلة من المشكلات .
- ١٨ - إتاحة الفرصة لاثارة قضايا جديدة واستفسارات واسئلة جديدة
- ١٩ - إتاحة الفرصة لعرض اساليب جديدة في معالجة الموضوعات
- ٢٠ - اختبار القدرة على التمييز بين الحقائق والظواهر والاحداث .

ثانيا : بعض الشروط التي تحقق الوظيفية من الامتحانات .

ولتحسين الامتحانات المدرسية المألوفة يمكن مراعاة بعض الشروط واهمها :

١ - ينبغي فهم الغرض المحدد من الامتحان من جانب كل من المدرس والتلميذ . فان تأكيد الامتحان ينبغي ان يتجه بوضوح نحو حفز التفكير وتنمية القدرة على التنظيم والتطبيق وادراك العلاقات الكمية أو الاجتماعية وغيرها من ألوان النشاط العقلي في ارتباطها بمادة الامتحان . ومن ثم ينبغي أن ينصب الامتحان أساسا على الموضوعات التي تعبر عن محاور اهتمامات التلاميذ أو التي تحتاج إلى إبراز العلاقات وفهم معانيها أو على مشكلات وقضايا تحتاج إلى تأمل وتفكير . ثم أن الامتحانات ينبغي أن تحفز التلاميذ على جعل اجاباتها عنها معبرة عن قدرتهم في إصدار الأحكام ، وتكوين التصميمات ، وتنظيم المعلومات وغير ذلك من الأساليب التي تكشف عن اجادة التلاميذ لمادة الامتحان وعن مدى نضج عقولهم بشأنها .

٢ - ينبغي أن يتحدد محتوى الامتحان بالفرض منه . ومعنى ذلك أن يتفق محتوى الامتحان مع الأهداف والنتائج التي ينبغي أن يحققها التلميذ من المقرر الدراسي وما يرتبط به من أنواع مختلفة من الخبرات الحية الهادفة . وبذلك يوجد توازن سليم بين مضمون الامتحان وأنواع القدرات المطلوب استخدامها وكذلك القدرة على تطبيق المعلومات المرغوب فيها .

٣ - ينبغي أن يكون الامتحان شاملا لنتائج عملية التدريس وما تتضمنه هذه العلاقات من معان وقيم واتجاهات . وبذلك تتحول الاجابة عنه من مجرد سرد لقشور من المعرفة إلى مرآة صادقة عما حدث من تغيرات تربوية في سلوك التلاميذ ونظرتهم إلى الأمور ، وطرق معالجةهم للحقائق والمشكلات .

٤ - ينبغي أن يستغرق اختيار أسئلة الامتحان واعدادها من الوقت ما يستغرقه تصحيح الاجابة . ففي ذلك ضمان لدقة الأسئلة ودقة الدرجات التي تعطى للتلاميذ عن اجاباتهم . حيث أن كثيرا من عيوب هذا النوع من الامتحانات يرجع إلى الطريقة السريعة التي توضع بها ، وكذلك إلى طريقة تصحيح اجاباتها .

٥ - ينبغي وضع بعض القواعد المحددة الواضحة التي تسقط بمقتضاها العوامل التي كثيرا ما تفسد عملية تصحيح أوراق الاجابة ، والتي قد يتضمنها الامتحان ذاته ، ومثال ذلك غموض بعض الأسئلة ، واحتمال التعقيد في صياغتها ، أو تركيزها على جانب واحد من جوانب نشاط التلميذ في الفصل أو على عدد قليل من أجزاء المادة ، أو تركيزها على المختصرات التي يحفظها التلميذ في الفصول ، أو التي تقدم لهم خارجها كوسيلة قصيرة لاجتياز الامتحان .

ثالثا : تقويم أسئلة الامتحان قبل تقديمها للتلاميذ وبعد ذلك .

ولكى تقوم الامتحانات بدورها في تجديد العملية التربوية ، ينبغي أن تخضع هي نفسها للفحص والمراجعة في ضوء الصفات المرغوب فيها التي ينبغي أن تتوافر فيها . وفيما يلي بعض الصفات التي يمكن مراجعة أسئلة امتحان المقال مثلا في ضوءها . ولا يعتبر السؤال مقبولا من الناحية التربوية إلا إذا توفر من هذه الصفات فيه ما لا يقل عن ثلثي هذه الصفات .

بطاقة تقويم أسئلة امتحان المقال

لا	الى حد	نعم	
			١ - هل يعبر السؤال عن اتجاه قومي أو هدف اجتماعي ؟
			٢ - هل يهتم السؤال بالجوانب الهامة في موضوعات المقرر ؟
			٣ - اذا أكد السؤال تفاصيل صغيرة ، فهل هي ذات فائدة في ربط الحقائق والأفكار والنظريات التي يتضمنها المقرر ؟
			٤ - هل يعنى السؤال بالقنرة على التقويم والتفكير الناقد ؟
			٥ - هل السؤال على درجة من الصعوبة أو السهولة بمقارنته بالأسئلة الأخرى ؟
			٦ - هل أمكن صياغة السؤال بأسلوب يشير تفكير واهتمامات التلاميذ ؟
			٧ - هل يدفع السؤال التلميذ الى تحقيق التكامل بين أفكاره حول بعض اهتماماته ؟
			٨ - هل صيغ السؤال في صورة تحفز التلميذ على انتقاء الحقائق والأمثلة من خبراته المباشرة الحية ؟
			٩ - هل يتطلب السؤال ابتكارا في تنظيم التفكير وفي طريقة التعبير ؟
			١٠ - هل يتطلب السؤال من التلميذ تحقيق تكامل وتنسيق بين حقائق وأمثلة استمدتها من مصادر مختلفة ؟
			١١ - هل أمكن تحديد السؤال بحيث يمكن إتاحة الفرصة للتلميذ لكتابة ما يعرفه في وقت معقول ؟
			١٢ - هل يترك السؤال فرصة للتلميذ ليكشف فيها عن اتجاهاته وقيمه الاجتماعية ؟

الامتحانات ودورها في تطوير الكتب المدرسية

الدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية
جامعة عين شمس

يقتضى التعرف على حقيقة العلاقة بين الكتاب المدرسي والامتحان ،
وحدود تأثير كل منهما في الآخر النظر اليهما مجتمعين من زوايا وابعاد
متعددة يكمل بعضها بعضا .

وأول هذه الزوايا والابعاد ما يعطينا نظرة « شاملة » للموضوع ،
فنرى الكتاب والامتحان عنصرين داخل كل يعملان فيه وينتميان اليه -
من العملية التعليمية بعناصرها ومركباتها المختلفة .

أما الزاوية الثانية والبعد الثاني فيزودانا بنظرة « وظيفية »
للموضوع بحيث يظهر لنا الكتاب والامتحان وسيلتين أو أداتين لتحقيق
هدف واحد هو نمو التلميذ في جانب أو أكثر في اتجاه معين .

ثم هناك زاوية ثالثة وبعد ثالث ، وفيهما تتحقق النظرة « الوضعية »
بحيث يتركز المنظور على الكتاب والامتحان فتظهر تفاصيلهما ودقائق
العلاقة بينهما اكتمالا للتشخيص .

وفيما يلي تحليل لكل نظرة :

الامتحان والكتاب من حيث كونهما عنصرين داخل كل التعليم :

من المسلمات أو البديهيات الاولى أن الكتاب المدرسي والامتحان
لا يقومان بذاتهما أو بمفردهما . وإنما هما أولا وأساسا عنصران في عملية
واحدة هي عملية التعليم ، وعاملان في مجال واحد هو الموقف التعليمي في
الفصل والمدرسة وما يتصل بهما . وهذا العنصران أو العاملان لا ينفردان
بالعملية التعليمية أو المجال التعليمي ، وإنما تشاركهما عناصر وعوامل
أخرى مرئية وغير مرئية كثيرة ، منها المدرس بمؤهلاته ومركزه ونظراته
إلى التعليم والحياة وطرق تدريسه وأساليب تعامله مع الآخرين ، ومنها
الناظر بأعبائه الادارية ومهاراته القيادية ورؤياه في العمل ، ومنها المفتش
أو المشرف الفني وغيره من ممثلي الأجهزة القوقية بسلطاتهم ومسئولياتهم
وما تعبر عنه من توجيهات وتقارير وقرارات ، ومنها التلميذ باستعداداته
وقدراته وخبراته الماضية وأماله في المستقبل ، ومنها ولى أمر التلميذ
بميحطه الاجتماعى ومعتقداته واتجاهاته وعلاقاته بالمدرسة والابناء ،
ومنها المقررات الدراسية وما يتصل بها من خطط وأوجه نشاط مدرسي ،

ومنها المباني المدرسية بمرافقها وما فيها من أدوات وتجهيزات ووسائل تعليمية . هذه العناصر ، أو العوامل ، وغيرها تكون مجتمعة مع الكتاب والامتحان كل التعليم في الفصل والمدرسة . وهي لا تكون هذا الكل بمجموعها وإنما تكونه بانتظامها وتشابكها وتساندها وتفاعلها الواسع العميق مع بعضها بعضا من أجل تحقيق هدف أو مجموعة من الاهداف هي أهداف التعليم .

وفي حين تكون تلك العناصر - متضمنة الكتاب والامتحان - بوجودها وانتظامها وتشابكها وتفاعلها فيما بينها في اتجاه أو اتجاهات معينة «كل» التعليم ، نجد هذا «الكل» بفلسفته واجتماعيته وتاريخه الحي ، وما يتصل بهذا من تنظيم عام وإدارة يخلع - بل يفرض - خصائصه ومقوماته على تلك العناصر ، ويرسم لها حدود الانتظام والتشابك والتفاعل مع بعضها بعضا ومع غيرها من أجزاء كليات أخرى .

وهكذا تتكشف لنا من خلال التصور السابق حقيقتان رئيسيتان بشأن الامتحان والكتاب وطبيعة العلاقة بينهما :

الحقيقة الاولى : أن الكتاب المدرسي ، وهو عنصر عام هام في العملية التعليمية ، يمتد تفاعله الى أكثر من عنصر واحد آخر ، وهو الامتحان . فالكتاب داخل العملية التعليمية الواسعة ملتقى مجموعة من التفاعلات ومحور شبكة من العلاقات التي تمتد جيئة وذهابا من عناصر كثيرة ووسط هذه الشبكة من العلاقات وتلك المجموعة من التفاعلات ، لا تبدو علاقة الامتحان بالكتاب وتفاعله معه غير خيط رفيع أو تيار بسيط .

ومن ثم ينبغي لنا ونحن نبحث دور الامتحان في تطوير الكتاب المدرسي أن نضع في الاعتبار قفل عناصر الموقف التعليمي الأخرى المتصلة بالكتاب ، ذلك أن هذه العناصر ، منفردة ومجمعة ، لها من التأثير على الكتاب المدرسي ما يجعل دورها خطيرا في تطويره . إذ من ذا الذي ينكر دور المدرس والمشرف الفني - مثلا - في تطوير الكتاب المدرسي . أن هذا الدور كما تدلنا عليه خبرتنا التعليمية لا يقل أهمية - أن لم يزد عن دور الامتحان في هذا التطوير . بل اننا نعلم أن المدرس والمشرف الفني لهما دورهما في تطوير الامتحان ذاته مما تعود نتائجها على العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومنها الكتاب المدرسي .

وإدارة التعليم - وهي عنصر آخر من عناصر الموقف التعليمي - لها بحكم - استراتيجيتها وسلطانها أثر أشد خطورة على الكتاب المدرسي - ويكفي أن أجهزتها المختصة هي التي تصدر القرارات وتضع المواصفات وتتخذ الإجراءات بشأن تأليف هذا الكتاب وإخراجه .

والمناهج التي تضعها الوزارة تفرض نفسها على الكتب المدرسية مثلما يفرض الامتحان وأكثر . وكلنا يعلم أن كثيرا من النقد الذي يوجه الى الكتب المدرسية مرده ، في كثير من الاحوال ، المناهج التي التزمتها هذه الكتب ، فصارت معينة بقدر ما حملت تلك المناهج من عيوب .

وتأثير ولى أمر التلميذ - وهو عنصر رابع آخر من عناصر الموقف التعليمي - على الكتاب الذي يستخدمه هذا التلميذ لا يقل خطراً عن تأثير الإمتحان على هذا الكتاب . ولقد رأى صاحب هذا المقال أبا يجلس الى ابنه - كعادته - ذات مساء يسترجع معه دروسه ويتصفح وآياه كتبه ، فصوب له أخطاء فيها ، وبسط له عبارات منها ، وفرض عليه طريقة معينة في استخدامها ، وأسلوباً خاصاً في قراءتها واتجاهها فريداً في معالجة مادتها ، مما جعل هذه الكتب بالنسبة للتلميذ شيئاً آخر غير ما درج عليه كثير من أقرانه . كذلك نرى جميعاً آباء يخلعون على الكتب المدرسية تقدسياً أعمى وآخرون يصرفون أبناءهم عنها بشرائهم كتب الملخصات لهم فيسيئون بذلك الى الكتب المدرسية مثلما يسيئون الى تربية ابنائهم .

والتلميذ نفسه لا يقتصر موقفه من الكتاب المدرسي على مجرد الانفعال به ، بل انه في نفس الوقت يفعل فيه . وآية هذا الفعل أننا نراه منكباً عليه أو مهملاً له ، محسناً استخداماً أو مسيئاً ، مركزاً تفكيره في تبسيطه بإذلا جهده في تطبيق حقائقه والاضافة اليها أو ايثار العافية فلا يقرأ إلا ما يسهل عليه منه ويضرب صفحاً عن كثير مما ورد فيه .

هذا هو تأثير بعض عناصر الموقف التعليمي - كل على حدة - في الكتاب المدرسي . ولو أننا جمعنا تأثير هذه العناصر وغيرها بعضه على بعض لبداً كبيراً جداً بالقياس الى تأثير الإمتحان في الكتاب . فإذا أضفنا الى ذلك أن تأثير هذه العناصر لا يقف عند حد الكتاب المدرسي وإنما يمتد كذلك في نفس الوقت الى الإمتحان ذاته الامر الذي يجعل تأثير هذا الإمتحان في الكتاب مشروطاً بفعل هذه العناصر فيه ، تحققنا من أنه عند بحث الإمتحان ودوره في تطوير الكتاب المدرسي لابد من النظرة الآنية الى العناصر الأخرى المتضمنة في الموقف التعليمي وتقدير فعلها في الكتاب والإمتحان على السواء . وكل جهد يفقل هذا التقدير وتلك النظرة يكون ضائعاً غير مشعر .

يرتبط بما تقدم الحقيقة الثانية التي تتكشف لنا من خلال النظرة « الشاملة » الى الإمتحان والكتاب ، وهي أن الكتاب المدرسي والإمتحان ، شأنهما شأن كل العناصر التعليمية الأخرى ، يستمدان مقوماتهما وخصائصهما أولاً وآخيراً من الكل الذي ينتميان اليه ويعملان فيه ، وهو التعليم بأبعاده الفلسفية والاجتماعية والتاريخية . بعبارة أخرى أن الإمتحان والكتاب المدرسي دالتان لما يوجدان فيه من نظام تعليمي بفلسفته واجتماعيته وتاريخه . ومن ثم فإن أساس التغير أو التطوير من حيث المقومات والخصائص في إحدى هاتين الدالتين هو أن تتطور وتتغير فلسفة هذا النظام واجتماعيته (وبالتالي تاريخه) وما يتصل بذلك من أهداف وتنظيمات عامة وإدارة . أما أن تتغير أو تتطور إحدى الدالتين (وهي في بحثنا هذا الكتاب المدرسي) بمجرد تغير أو تطوير الدالة الأخرى (وهي هنا الإمتحان) فهو ما لا يجدي بل ما لا يمكن تحقيقه . والعلة في عدم إمكان التحقيق أن الإمتحان لا يقوى على تطوير الكتاب المدرسي ما لم يتطور هو ذاته . وتطوره هو ذاته رهن بتطور فلسفة التعليم واجتماعيته .

وحسبنا أن نتأمل ما في كثير من البلاد العربية من امتحانات وكتب مدرسية لنجد أنها من حيث الشكل والمحتوى والصناعة والاستخدام والتطبيق تلتزم نمطا تقليديا ، هو في الواقع تعبير عن فلسفة للتعليم تركز على المادة التعليمية وتقديس استظهار الحقائق لذاتها وترى التحصيل الدراسي في صورته الأكاديمية البحتة المحدودة ، كما أنه تعبير عن أوضاع اجتماعية موروثية تجعل العلم ترفا وتفصله عن العمل ، وتسودها الطبقية ويتخللها الشك والاستبداد ، هذا فضلا عن أن ذلك النمط يستمد بقاءه واستمراره أساسا من التقاليد وما درج عليه المشتغلون بالتعليم والقائمون عليه منذ عشرات السنين .

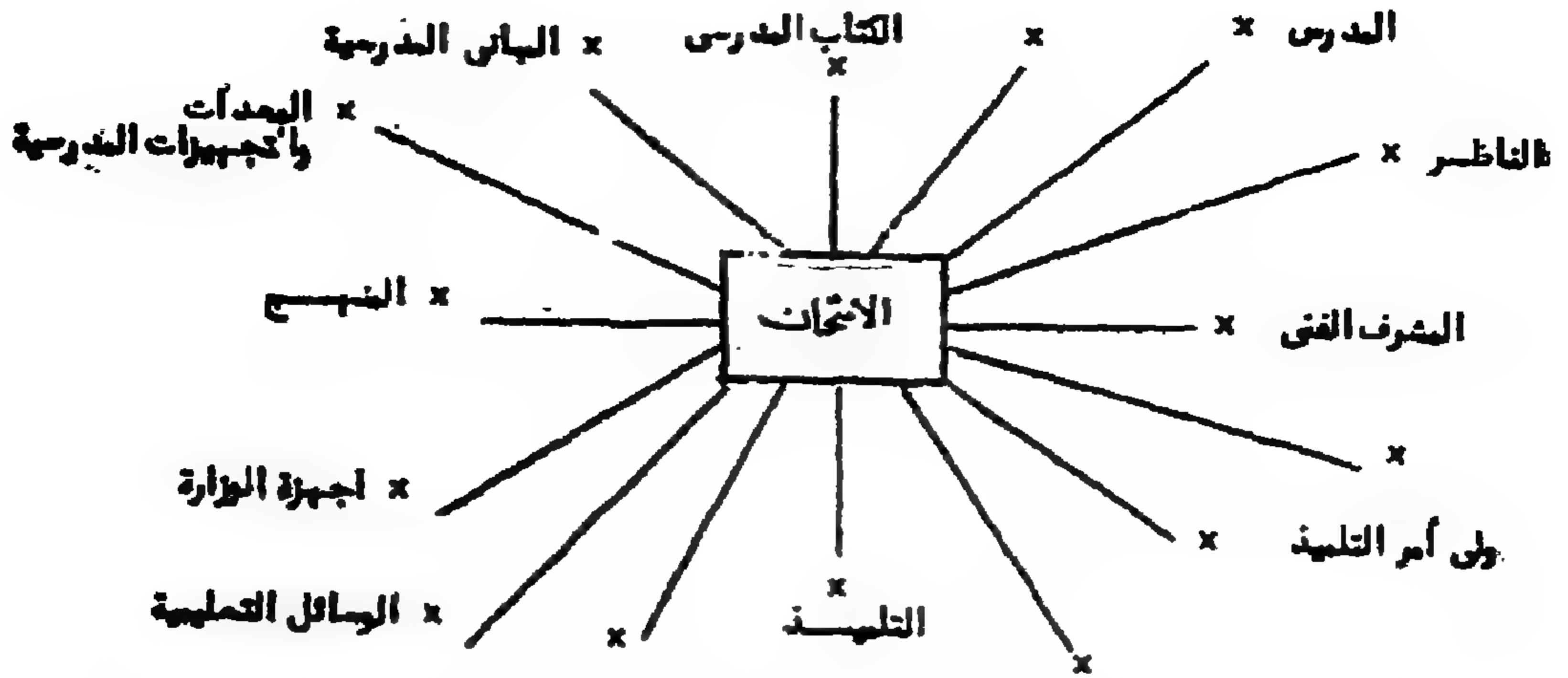
ولكى تخرج هذه الكتب والامتحانات عن نمطها التقليدي لا بد للتعليم في البلاد العربية من أن يتبنى قولا وفعلًا فلسفة جديدة أساسها التركيز على النمو المتكامل للطفل والاهتمام بروح الخلق والابتكار فيه وتمكينه من القدرة على إعادة تشكيل الحياة على الأسس والمبادئ التي ترجوها أمة العرب . كما أنه لا بد للأوضاع الاجتماعية من حول التعليم أن تتطور أو أن يحرص لها المشتغلون بالتعليم وغير التعليم أن تتطور ، ولا بد من مراجعة تقاليد الماضي في ضوء مطالب الحاضر وآمال المستقبل . وهذا ما أخذت به بعض البلاد العربية التي صممت على أن تأخذ سبيلها إلى التقدم بانفعل .

وخلاصة الحقيقة السابقة أنه عند بحث تطوير الكتاب المدرسي عن طريق الامتحان لا بد من أن نضع في الاعتبار الإطار العام للتعليم بإبعاده الفلسفية والاجتماعية والتاريخية ، ولا بد من أن نلفت النظر إلى ضرورة مراجعة هذا الإطار كشرط أساسي لتطوير الكتاب المدرسي ولتمكين الامتحان من الاضطلاع بدوره في هذا التطوير .

إن أشد ما تعرض له الفكر التربوي من أخطاء في الماضي أنه نظر إلى الامتحان والكتاب المدرسي ، وغيرهما من الموضوعات المتصلة بالتعليم نظرة موضوعية محدودة مطلقة ، ولم يضع في الاعتبار كل التعليم بإبعاده ، فجاءت نتائج بحثه على هذا الأساس ناقصة مبتورة سطحية . ولقد آن لنا أن نفكر في موضوع الامتحان والكتاب العربي والعلاقة بينهما تفكيرًا جديدًا أساسه النظرة الشاملة اليهما داخل نظم التعليم في بلادنا وما يتصل بها من أطر اجتماعية . ويمكننا من خلال هذه النظرة الشاملة أن نوجه نظرات أخرى أدق إلى الموضوع .

الكتاب والامتحان من حيث كونهما وسيلتين لتحقيق غاية واحدة في التعليم :

وبجانب النظرة « الشاملة » إلى الامتحان والكتاب داخل كل التعليم الذي يوجدان فيه ، لا بد لنا من تصوير العلاقة بينهما من زاوية ثانية وبعد ثان . وفيهما نرى الكتاب والامتحان **وسيلتين لتحقيق غاية واحدة** هي هدف التعليم . والتأكيد هنا داخل هذا التصور هو على **وسيلة** الكتاب والامتحان **ووحدة** هدفهما . فالكتاب والامتحان لم ينشأ في الأصل ليكون أحدهما تابعا للآخر ، أو ليكونا غايتين في ذاتهما ، أو حتى ليكونا وسيلتين



لهدفين مختلفين في العملية التعليمية . انما هما أداتان هامتان في التعليم تجمعهما وحدة الهدف الى جانب وحدة الوظيفة . فالكتاب هو الاداة - أو من أهم الادوات - التي يتم بواسطتها التحصيل الدراسي ونمو التلميذ في جانب أو أكثر في اتجاهات معينة ، والامتحان هو الاداة - أو من أهم الادوات - التي يتم عن طريقها تقدير هذا التحصيل وقياس هذا النمو وفق معايير معينة ، وبالتالي اقتراح مجالات التحصيل واتجاهات النمو للتلميذ في المستقبل .

ان كل نظرة الى الامتحان والكتاب المدرسي دون اعتبار للهدف الذي يخدمانه تكون نظرة سطحية مشوهة . فالهدف التعليمي ، وما يتصل به من معاني للنمو والتحصيل الدراسي ، هو الذي يحدد تصورنا للكتاب والامتحان من حيث الشكل والمحتوى والتنظيم والاجراء والتطبيق ، والعلاقة بين كل من الامتحان والكتاب من جانب وهدف التعليم من جانب آخر هي التي ترسم علاقة الامتحان بالكتاب والكتاب بالامتحان ، وهي التي تكشف لنا عن مدى سلامة هذه العلاقة .

وينبني على ما تقدم أن كل تغيير في هدف التعليم يستلزم بالضرورة تغييرا في الامتحان والكتاب ، وان كل تغيير جدي في العلاقة بين الامتحان والكتاب لا يمكن ان يتحقق ما لم يتغير هدف التعليم ويعاد النظر في علاقته بوسائله

اذا كان هدف التعليم وما يتصل به من مفاهيم عن النمو والتحصيل الدراسي هو أن يزدرد التلميذ قدرا من المعلومات ويشحن عقله بمجموعة من الحقائق ، وجدنا الكتاب أو الكتب التي تستخدم لهذا الغرض مستودعا لهذه الحقائق والمعلومات ليس الا ، ووجدنا استخدام هذا الكتاب أو الكتب لا يتعدى القراءة والحفظ والاستظهار ، ووجدنا الامتحان الذي يخدم نفس الهدف سؤالا يقيس ما قرأ التلميذ أو استظهر على نحو ما نراه في امتحاناتنا التقليدية . أما اذا كان هدف التعليم هو تحقيق النمو المتكامل للتلميذ على النحو الذي يجعله مواطنا سليم الجسم ، معتمدا على نفسه ، قادرا على التفكير السليم ، ملما على بصيرة بالمفاهيم اللازمة له في

الحياة ، مزودا بالاتجاهات والقيم المرغوب فيها ، معبرا عن نمط سليم من العلاقات الاجتماعية ، مستعدا للعمل العلمي الشريف ، مصمما في قدرة على النهوض بالحياة في المجالات التي يعمل فيها وجدنا الكتاب المدرسي الذي يخدمه ملزما بأن يكون شيئا آخر غير هذا الذي أشرنا إليه ، فيركز على المفاهيم أكثر من الحقائق والتفاصيل ، ويجعل من معلوماته

وسيلة لتفسير مواقف أو الوصول الى مغازى ، ويحرص على أن ينمى في التلاميذ قيما واتجاهات معينة ، ويشجعهم على الاعتماد على أنفسهم في استخدامه واستكمال المعلومات الواردة فيه ، ويتحدى تفكيرهم بالمشكلات ويضعهم أمام قضايا اجتماعية ، ويخرج بهم الى الحياة ويدعوهم الى النظر فيها وتأملها واعتبارها أعظم كتاب جدير بالبحث والدراسة عن طريق الكتب المدرسية وغيرها . أما الامتحان ، فلا بد له بدوره اذا كان له أن يخدم نفس الهدف من أن يتطور من جميع أبعاده ، حتى أنه قد يكون مرقفا من مواقف الحياة أو المواقف الشبيهة بمواقف الحياة يواجهها التلميذ فنلاحظ كيف يواجهها ، أو مشكلة اجتماعية نضعها أمام التلميذ لنرى كيف يفكر في حلها ، أو عملا يوكل الى التلميذ لنرى كيف يطبق العلم في أدائه ، أو عملية نقد ذاتي لسلوك أو نشاط .

وهكذا يتضح لنا كيف أن هدف التعليم ينعكس على وسائله في رسم لها حدودها ، وأنه عند بحث هذه الوسائل ومنها الامتحان والكتاب المدرسي ينبغي أن نتأكد من أن هذه الوسائل تستهدف هدف التعليم وتستمد منه أسسها ومعايير تقويمها .

ان الكتاب المدرسي والامتحان لا يقومان لذاتهما وانما هما قائمان لغرض هو تحقيق هدف التعليم . ولذلك كان لا بد ان يتمثلا هذا الغرض في صناعتهما واستخدامهما

واشدد ما يتعرض له الكتاب والامتحان من أخطاء هو أن المكلفين بصناعتها والقائمين باستخدامهما لا يستهدفون فيهما الا ما علق برؤوسهم من أهداف تقليدية عن التعليم (ان كانوا يستهدفون هدفا على الاطلاق) بدلا من أن يستهدفوا أهداف التعليم المتطورة على حقيقتها ، أو أنهم يستهدفون للكتاب أهدافا غير ما يستهدفون في الامتحان ، أو أنهم يحققون في الكتاب من أهداف التعليم ما لا يحققونه في الامتحان .

ان القاعدة الأساسية لسلامة التعليم وكفايته في بلد من البلاد ، هي ان تتعادل وسائله فتكافأ شرفا مع أهدافه في الوقت الذي تتكافأ هذه الاهداف - بدورها - شرفا مع غايات البلد وامانيه .

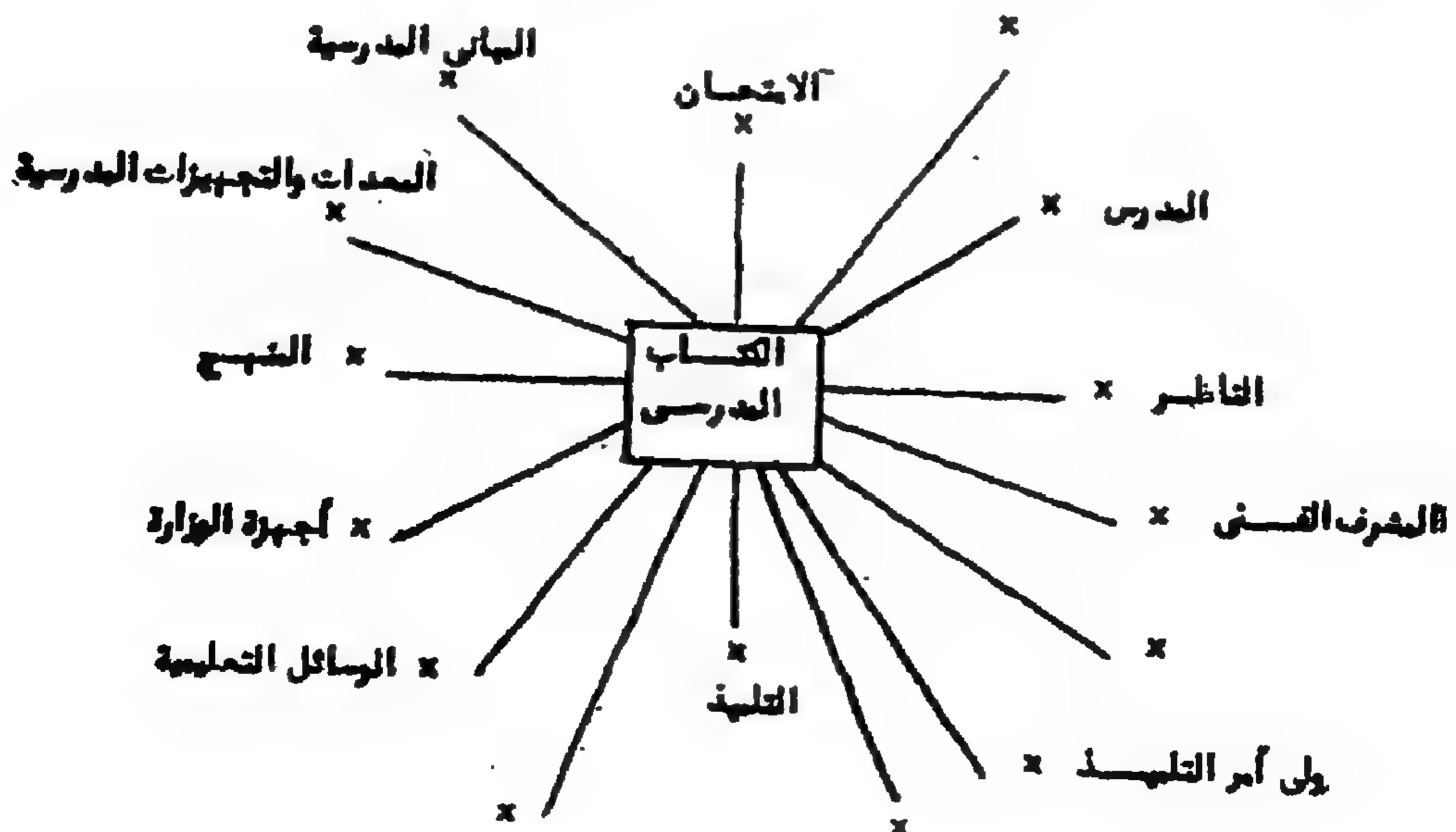
والذي يتأمل التعليم في البلاد العربية في الوقت الحاضر يجد ان أهدافه قد تطورت استجابة لمطالب التغيير الاجتماعي وآماله . غير أن هذا التطور في الاهداف ما زال في بعض البلاد العربية في حيز النظر أكثر من أن يكون في حيز الواقع . فوسائل التعليم مازالت دون تحقيق هذه الاهداف . ونحن اذا نظرنا الى الكتاب والامتحان بالذات وجدناهما دون

مستوى أهداف التعليم المرسومة ولا شك . غير أننا نلمس في الكتاب في بعض البلاد العربية تحسنا وتطورا من حيث الفلسفة والمحتوى والاخراج لا يتمشى معه ما طرأ على الامتحان من تحسن وتطور . فما زالت الامتحانات في أكثر البلاد العربية تقليدية في نظمها وأساليبها ومحتواها واجرائها وتصحيحها وفلسفتها . وهي بوضعها هذا لاتعد قاصرة عن خدمة أهداف التعليم فحسب ، بل معطلة كذلك لتطور الوسائل التعليمية الأخرى التي تخدم نفس الأهداف .

النظرة « الموضوعية الإجرائية » إلى الامتحان والكتاب والمدرسي :

بقي أن نتناول الكتاب والامتحان في واقعهما من المنظور الموضوعي الذي يركز الاضواء عليهما وعلى تفاعلتهما الواحد مع الآخر ، فيظهرهما بدقائقهما وتفصيل العلاقة بينهما أكثر من أن يلفت النظر إلى ما حولهما أو وراءهما .

والذي يحلل التعليم عندنا إلى أبسط صورة في واقعة واجرائه يجد الكتاب والامتحان سائدين في الصورة إلى الحد الذي يجعلها وكأنها من المنظور الموضوعي لهما كل العملية التعليمية . فالتعليم في تحليله النهائي أبسط عندنا مسافة زمنية محددة اسمها العام الدراسي ، وهذه المسافة تقع حوادثها ومشاهداتها في مكان اسمه الفصل والمدرسة ، ويشغل هذا المكان والزمان مجموعة من الكتب المدرسية وما يتصل بها من ادراج واجراس وكراسات وأقلام ووسائل تعليمية واضاءة ، ويتفاعل مع هذه الكتب مدرس وتلميذ ، الأول مسئول عن شرحها وتفسيرها ، والثاني عن استذكارها وتحصيلها ، وخلال هذا كله يجري عدد من الامتحانات التي تقيس - أو مفروض أنها تقيس - ما حصله التلميذ من هذه الكتب (حسب مفهوم التحصيل الذي درج عليه المدرس أو تبناه) ، والتي كثيرا ما يأتي آخرها مع آخر المسافة الزمنية (العام الدراسي) فيفصل في نقل التلميذ من مستوى إلى مستوى آخر (من الكتب) .



وعلاقة الامتحان بالكتاب في هذه الصورة - كما يملئها تفاعلات العناصر المختلفة فيها - علاقة غاية بوسيلة ونتيجة بمقدمة . فالمدرس يقسم صفحات الكتاب أقساما يوزعها على طول العام الدراسي ، ثم يتعهد بشرحها تناعا ليمتحن التلاميذ فيها ، والتلميذ ينصب عمله على التحصيل في الكتاب جزءا جزءا ، ويتركز هدفه في اجتياز الامتحان الذي يقيس مدى تحصيله لهذه الأجزاء . والوالدان وأفراد المجتمع من حول التلميذ يباركون هذا الاجراء ، فيشجعون التلميذ على المثابرة في تحصيل مادة الكتاب وعلى التزام هدف اجتياز الامتحان ، ومن ثم يتأكد الكتاب وسيلة والامتحان غاية ويصبح ذلك سنة الحياة التعليمية ، وتفقد العلاقة بين الكتاب والامتحان على هذا الوضع من طبيعة الأشياء .

وربما كان مجيء الكتاب المدرسي مقدمة للامتحان ووسيلة له أمرا مقبولا لا غبار عليه ، لولا أن هذا الامتحان داخل هذه العلاقة يصبح غاية في ذاته ليس بعدها غاية (اللهم الا اجتياز امتحان آخر والحصول على شهادة) ، ويتسلط على ذهن التلميذ والمدرس وغيرهما بحيث لا يرون من هدف فعلى للتعليم بعده أو غيره ، ويتجرد من المعايير والقيم التي تترجم أهداف التعليم . وهذا هو ما تردى فيه الامتحان في معظم الأحوال في كثير من البلاد العربية .

ان أخطر ما للامتحان من أثر على الكتاب المدرسي في البلاد العربية لا ينبع من مجرد كونه هدفا لهذا الكتاب ، وانما من كونه داخل هذه العلاقة هدفا في ذاته ، وهدفا دون سواه ، وهدفا لا يستهدى في شكله ومحتواه واجرائه أهداف التعليم التي وجد من أجلها . فالامتحان بهذه المواصفات يغلق الدائرة على الكتاب ، ويفرض عليه - أو على الاصح على استخدامه - حدوده الضيقة وأفق المحدود ، ويحبس عنه الأهداف التي قصد اليها المؤلفون أو المعلمون عند تأليفه أو استخدامه .

ونحن نعلم من خبرتنا في بلادنا أن كتبنا مدرسية قد ظهرت في السنوات الأخيرة لتمثل من حيث الأسلوب والمعالجة والمحتوى والطريقة والاتجاه مرحلة جديدة في تطور الكتاب المدرسي ، فقد استهدى مؤلفوها في صياغتها اتجاهات المجتمع الجديد وأهداف التعليم الواسع التي تنشدها . ومن هنا دأبوا على أن يربطوا فيها الماضي بالحاضر ، ويسلطوا الضوء على المشكلات الاجتماعية ويحولوا مادة الكتاب وسيلة لتفسيرها وحفزها للتلاميذ على التفكير السليم في حلول لها ، كما دأبوا على أن يصححوا بمادة الكتاب بعض المفاهيم البالية وينموا اتجاهات المجتمع الجديد وقيمه في نفوس الشباب ، وحرصوا في صياغة الكتاب على أن يدرّبوا التلاميذ على الملاحظة والتدقيق فيما حولهم ومن حولهم ، والتمييز بين ألوان الحقيقة ، والمثابرة على القراءة ، والاستزادة من العلم مع ربطه بالعمل ووضع موضع التطبيق الى غير ذلك مما يسهم مع غيره من الأساليب في خلق المواطن الصالح بالفعل وفق مقتضيات النصف الثاني من القرن العشرين . غير أن أكثر هباء بسبب اصرار واضعي الامتحان عاما بعد عام على النظرة السلفية

الى الامتحان والمعالجة التقليدية له بحيث لا يكون أكثر من أداة تقيس ما حفظ التلاميذ من حقائق الكتاب ومعلوماته مجردة من كل القيم والاتجاهات التي أشرنا إليها .

والواقع أن الامتحان عندنا بحكم تسلطه على الكتاب المدرسي يجعل الأخير ضحية مساوية . ومن مساويء الامتحان في كثير من البلاد العربية غير ما قدمنا ، أنه يغلب عليه أسلوب المقال الذي يركز على عدد من الاسئلة التي تتناول بدورها اجزاء من الكتاب وتترك أجزاء أخرى . وهذا الأسلوب يدع مجالاً للصدفة والحظ في الإجابة ، ويشجع كثيراً من التلاميذ على عدم دراسة الكتاب كله والاكتفاء ببعض موضوعاته التي يرجحون أو يخمنون أنسؤال فيها .

بل أن الامتحان في كثير من البلاد العربية يقصد نقاطاً أو عناصر معينة في الجزء الواحد أو الموضوع فيشجع التلاميذ ، ومن ورائهم المدرسون على التركيز على عناصر الموضوع ونقاطه في الكتاب أكثر من تتبع الموضوع كله من شتى أبعاده دون اغفال العناصر والنقاط بالطبع . بل يشجع التلاميذ على ترك الكتب المدرسية والاستعاضة عنها بملخصات لا تعرض إلا عناصر الموضوعات ونقاطها الرئيسية تسهيلاً لالتقاطها واستظهارها ، ومما يعين على تأكيد هذا الاتجاه أسلوب تصحيح الامتحان . فهذا التصحيح يجري في العادة وفق نموذج يقتصر على العناصر والنقاط الرئيسية ويحدد الدرجات وفق هذه العناصر والنقاط بصرف النظر عن أي اعتبار آخر مثل طريقة المعالجة أو التعمق في بعض النقاط أو التعليق عليها . ويترتب على ذلك أنه كثيراً ما تكون أعلى الدرجات من نصيب أقل من قرا الكتاب كما وعمقا وشمولا .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد الامتحان (خصوصاً في مواد الرياضيات والعلوم) يركز على مسائل غير واردة في الكتاب المدرسي ، وكثيراً ما تكون في كتب أخرى قصد بها مؤلفوها الربح فطرحوها في السوق لا تحوى إلا أسئلة أو مسائل واجابات . ويترتب على ذلك أيضاً انصراف التلاميذ عن الكتب المدرسية أو استهلاك جزء كبير من جهودهم خارجها .

يضاف الى ما تقدم ما يحيط جو الامتحان في معظم الاحوال من قلق ورهبة وارهاق قد يؤدي ببعض التلاميذ الى الشعور بالمعجز أو الانصراف عن متابعة تحصيل الكتاب أو تبدد ما علق برؤوسهم منه من حقائق ومعلومات .

وهكذا نجد الامتحان في صورته التقليدية المألوفة في كثير من البلاد العربية لا يقف تأثيره على جعل الكتاب المدرسي مجرد مخزن للمعلومات والحقائق في نظر المدرس والتلميذ ، وإنما يدفع المدرس والتلميذ كذلك الى اساءة استخدام هذا المخزن وتقييد نشاطهما فيه ، وتبديد قواهما حوله من أجل غايات هزيلة .

والمعروف أن الامتحان أداة تقويم وظيفتها - وسط وظائف أخرى -

تشخيص العملية التعليمية أو بعض عناصرها على الأقل تمهيدا لتحسينها واطراد نموها . وهو بالنسبة للكتاب المدرسي والتلميذ - على هذا الأساس ينبغي أن يعطينا بنتائجه صورة دقيقة مفصلة ما أمكن عن هذا الكتاب وهذا التلميذ ، وعن تفاعلهما الواحد مع الآخر وعن الصعوبات التي يواجهها التلميذ في هذا التفاعل ، وعن عوائد هذا التفاعل على شخصية التلميذ ونموه ، حتى يمكننا من بعد ذلك أن ننظر في التلميذ والكتاب أو نعيد النظر فيهما على نحو يؤدي بالعملية التعليمية الى أحسن النتائج .

غير أن الامتحان عندنا قاصر في معظم الاحوال عن أداء هذه الوظيفة فهو بمحتواه وتوقيته واجرائه ونتائجه التي نراه عليها في كثير من البلاد العربية خطوة ختامية في عملية التعليم وحكم نهائي على عمل التلميذ ، بل هو حكم نهائي عام غير مدعم بالحيثيات التي توضح جوانب الحكم وتكشف عن أسبابه فتري التلميذ على ضوءها ونوجهه أو نعيد توجيهه من عندها وفي الوقت الذي يقرر فيه الامتحان (ونقصد هنا بالذات امتحان آخر العام) بحكمه النهائي العام مصير التلميذ دون تشخيص دقيق مفصل عن أحواله وتوجيه لنموه ، نجده يقرر مصير الكتاب نفسه فيحيله الى زاوية الإهمال أو ساحة الإعدام . وكلنا يعلم كيف يبدد كثير من التلاميذ كتبهم بعد اعلان نتيجة الامتحان آخر العام الدراسي .

ولا شك أنه مما يعجل بنهاية الكتاب على هذا النحو ويؤكد أنها أن الامتحان في علاقته بالكتاب يتخذ عادة شكلا واحدا هو السؤال والجواب وتنفيذا واحدا أساسه الورقة والقلم ، ويجري على وتيرة زمنية واحدة آخرها نهاية العام الدراسي ، هذا فضلا عن أنه أداة التقويم الوحيدة تقريبا في العملية التعليمية عندنا . ولو أنه وجدت بجواره أدوات أخرى تلزم التلميذ بمطالب معينة في الكتاب غير تلك التي أملاها الامتحان لتحسن وضع الكتاب ومصيره .

تلك أهم تأثيرات الامتحان على الكتاب المدرسي عندنا كما تسجلها النظرة « الموضوعية الاجرائية » اليهما . وكلها تشير الى أن الامتحان يرضعه الراهن في كثير من مدارسنا يجمد الكتب المدرسية بل يجمد العملية التعليمية ، وأكثر من هذا يسئ الى الكتب والى العملية التعليمية

غير أن هذا لا يعني أن جهودا لم تبذل من أجل التخفيف من حدة هذه التأثيرات وتعديل طبيعة الامتحانات ومكانتها في العملية التعليمية . فلقد عملت بعض البلاد العربية خلال السنوات الأخيرة على مراجعة عناصر العملية التعليمية وإعادة تنظيم صورة التعليم أملا في النهوض به ورفع مستواه ، فأولت النشاط المدرسي والدراسات العملية مزيدا من العناية في التعليم ، وأجازت النقل مع الرسوب في مادة أو مادتين (أى عدم تحصيل كتاب أو كتابين) وشجعت القراءة الحرة بغير امتحان ، بل ألغت امتحان آخر العام في بعض الفصول الدراسية وأصبح الحافز على تحصيل الكتب المدرسية في تلك الفصول شسيتها آخر غير ذلك الامتحان . لكن هذه الإجراءات وغيرها لم تقلب صورة التعليم التي قدمناها وما زال الكتاب والامتحان بالعلاقات التي حددناها قائمين بدرجة كبيرة .

كذلك ينبغي ألا يفهم مما أوردناه من تأثيرات الامتحان على الكتاب المدرسي عندنا ، أن الامتحان كله وبإل على هذا الكتاب . فالامتحان ، بصرف النظر عن تنظيمه ومحتواه وإجراءاته - لا يخلو من بعض المزايا بالنسبة للكتاب في الإطار الذي يعملان فيه ، ويكفي أن تقول أن الامتحان حافظ هام (وأن كان لا ينبغي أن يكون الحافز الوحيد) على استخدام التلميذ للكتاب ، وعامل هام في اكتساب الموقف التعليمي صفة الجدية في معظم الأحوال . كذلك أن الامتحان أداة هامة لقياس تحصيل التلميذ كما ورد في الكتاب بصرف النظر عن مدى دقة هذه الأداة ومدى تصور واضعيه لمفهوم التحصيل وما يتصل به من نمو التلميذ . بل أن الامتحان كثيراً ما يكون موقفاً تعليمياً يعيد فيه التلميذ تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو يطبق ما تعلمه من قواعد ونظريات فيه على مسائل ومشكلات جديدة .

كذلك ليس معنى أن الامتحان بوضعه الراهن في كثير من البلاد العربية له تأثيرات سيئة على الكتاب المدرسي أن نمحو الامتحان من وجود التعليم ليخلو الجو للكتاب وننتهي له فرصة التطور والازدهار .

لقد حسب بعض المشتغلين بالتعليم خطأ أن الحملة ضد الامتحان بصورته التقليدية ومساويه معناها إلغاء الامتحان كلية . ونسوا بهذا أن الهجوم قصد به الطابع التقليدي للامتحان ومساويه وليس الامتحان ذاته ذلك أن الامتحان ، كما قدمنا في أول هذا المقال ، دالة لنظام تعليمي معين بفلسفة معينة ، ومن ثم فإن إلغاء هذا الامتحان معناه هدم ركن من أركان النظام التعليمي . ثم أن الامتحان أداة رئيسية من أدوات التقويم في التعليم صحيح أنه توجد - أو ينبغي أن توجد - أدوات أخرى للتقويم ، لكنه لم يوجد بعد بين هذه الأدوات ما يفنى عن الامتحان ذاته .

أن الامتحان في نظمنا التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه . وأن ما كشفنا عنه من تأثيرات سيئة للامتحان على الكتاب أو غيره من عناصر التعليم لم يكن سوى خطوة لإعادة النظر في هذا الامتحان من حيث المعايير التي ينبغي أن يتوخاها ، والوظيفة التي ينبغي أن يضطلع بها ، والتنظيم الذي ينبغي أن يلتزمه ، والمحتوى الذي ينبغي أن يتضمنه ، والأسلوب الذي ينبغي أن يسلكه ، والأدوات الأخرى التي ينبغي أن تدعمه ، كل هذا ليبرأ من مساويه ويتطور ، فيصبح بدوره قادراً على الإسهام في تطوير الكتاب والنهوض بالعملية التعليمية .

لقد سبق أن أكدنا أن الامتحان وسيلة لغاية واحدة هي هدف التعليم أو أهدافه . وهذه الأهداف كثيراً ما نراها مترجمة أو مبسطة في صدر المقررات الدراسية التي تضعها الوزارة . لذلك فإن الامتحان لابد له أولاً أن يتشرب هذه الأهداف قيماً ومعايير يتوخاها . ومن هنا كان لزاماً على واضعي الامتحان أن ينفذوا ببصرهم إلى ما وراء صفحات الكتاب المدرسي بحقائقه ومعلوماته ، فيقيموا وزناً كبيراً لأهداف المادة موضوع الكتاب ، ويصوغوا أسئلتهم من بعد ذلك لتقيس مقدار ما حققه التلميذ من نمو في اتجاه هذه الأهداف بدراسته للكتاب المدرسي ، لا لتقيس مجرد قدر

من المعلومات والحقائق التي حصلها التلميذ من الكتاب المدرسي أو غيره من الكتب .

وعلى هذا الضوء فإن الامتحان - لكي يكون أداة فعالة في تطوير الكتب المدرسية وغيرها من عناصر العملية التعليمية - مطالب بأن يصحح مفهومه ويوسع مجاله ، ويغير محتواه وأسلوبه وأجراءه . فالامتحان لابد له أن يكون أداة تقويم سليمة ، لا تقف عند حد قياس ما حصله التلاميذ من حقائق ومعلومات وما يتصل بهذا من قدرة على الاسترجاع والتنظيم والعرض ، وإنما تقيس كذلك ما حددته المادة الدراسية لنفسها من أهداف متصلة بأهداف التعليم ثم انعكست على سلوك التلاميذ بالدراسة . وكلنا يعلم أن أهداف التعليم قد اتسعت عندنا فشملت بين ما شملت تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم ، والنقد الذاتي ، وتطبيق العلم على مواقف الحياة ، وتنمية اتجاهات سلمية نحو العروبة والحياة والمعرفة ، والشعور بالمسؤولية والإيجابية والمشاركة في العمل الجمعي ، واحترام العمل اليدوي ، كل هذا على قدر المستوى الذي حددناه للتلميذ ، وفي حدود الكتب الدراسية المقررة وما يتصل بها من أوجه نشاط تحت إشراف المدرسة . ولكي يصبح الامتحان قادرا بالفعل على قياس هذا كله وغيره من الأهداف لابد من أن تتنوع أسئلته بحيث يكون منها ما يقيس حفظه واستظهاره ، وما يتحدى تفكيره ، وما يكشف عن اتجاهاته وقيمه ، وما يعبر عن نشاطه وعلاقته بالآخرين . . . إلى غير ذلك . . . بل إن الامتحان لابد له من أن يخرج من جلده التقليدي فيتجاوز مواقف (الورقة والقلم) في مواعيد محددة إلى مواقف الحياة المدرسية نفسها بما فيها من عمل ونشاط وما تستلزمه هذه المواقف من ملاحظة دقيقة للتلاميذ وتسجيل سلوكهم فيه وتقويم لهذا السلوك . كذلك لابد للامتحان من أن يدعم نفسه بوسائل تقويم أخرى مثل مقاييس الشخصية واختبارات الذكاء ومقاييس الاتجاهات واختبارات العلاقات الاجتماعية ، وكلها مما تحتاج إليه مدارسنا ، بل مما يحتاج من المشتغلين بعلم التربية والنفس عندنا إلى دراسة وتقنين .

ثم لابد للامتحان لكي يكون شاملا للكتاب المدرسي محفزا للتلاميذ على قراءته كله والالمام بأطرافه ، من أن يكون وثيق الصلة بدراسة هذا الكتاب . ينبغي لنا أن نجعل من الامتحان - ونقصد هنا الاختبار - خير رفيق للكتاب ودراسته . ولعله من الأمور المفضلة أن نقرن الكتاب المدرسي أو نضمنه مجموعة متنوعة من الاختبارات المناسبة التي تسير على التلميذ استخدام الكتاب وتفتح له - بقدر مستواه - باب الاطلاع على كتب أخرى ، كما أنه من الأمور المفضلة أن نجعل الامتحان في بعض مراحله تعيينات في الكتاب بمادته وأسئلته على السواء .

كذلك ينبغي أن يوجه قدر من الاهتمام في الامتحان للأسئلة الموضوعية فهذه الأسئلة فضلا عن عدم خضوعها لأثرات ذاتية عند التصحيح - يمكن أن تتناول جميع أجزاء الكتاب المقرر بل جزئياته دون أن يستهلك التلميذ والمدرس وقتا كبيرا في الإجابة عليها أو تصحيحها . إن هذه الأسئلة الموضوعية إذا أحسنت صياغتها من أحسن الضمانات لاستخدام التلميذ للكتاب المدرسي .

يضاف الى ما تقدم أنه لابد للامتحان من أن يحسن الاضطلاع بوظيفته التشخيصية العلاجية . لقد آن للمشتغلين بالتعليم في البلاد العربية أن يؤمنوا قولاً وفعلاً بأن الامتحان ليس خطوة ختامية تأتي في آخر العام الدراسي أو مراحل منه لاصدار أحكام نهائية على التلاميذ . إنما الامتحان عملية مستمرة في صلب التعليم ، تزودنا بالأنوار الكاشفة التي تضع أصابعنا على نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية بأهم عناصرها ، وهو التلميذ والكتاب . ان الامتحان اذا أحسنت صياغته وتوجيهه وتبويب مجالاته ، واذا أحسن توقيته وتقدير نتائجه وتفسيرها واستخدامها يعيننا على تكوين فكرة سليمة عن الكتاب المدرسي من حيث مستواه وملاءمته ، كما يعطينا فكرة سليمة عن كل تلميذ من حيث تفاعله مع هذا الكتاب وأفادته منه من أبعاد مختلفة . وبهذه الأفكار السليمة يمكننا أن نعيد النظر في الكتاب وفي استخدامه وفي كيفية تفاعل التلميذ وأفادته منه تحسيناً للعملية التعليمية .

لكن الامتحان لكي يضطلع بوظيفته التشخيصية العلاجية ، بل لكي يتعدل ويتطور على النحو الذي قدمناه ، تمكينا للكتاب من التطور ، يحتاج الى أن تتطور الظروف من حوله والى أن يتحسن أداء العناصر الأخرى في العملية التعليمية وأهمها العناصر البشرية ، والى أن يعاد النظر في فلسفة التعليم وأهدافه وتنظيمه في البلاد العربية . وهنا نعود الى حيث بدأنا فدعونا الى ضرورة النظرة الشاملة الى الموضوع .

تقبل التلميذ لذاته وأثره في تربيته

للدكتور جابر عبد الحميد جابر

مدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

تتميز الذات وتنمو نتيجة الاحتكاك بالبيئة بعامة ونتيجة التفاعل مع الأشخاص الآخرين بخاصة . ويترتب على هذا التفاعل تكوين مدركات تتعلق بصفات الذات وعلاقاتها بالآخرين ، واتجاهاتها وقيمتها . ويبدأ الطفل في التمييز بين نفسه كشيء وبين البيئة بعد فترة من ميلاده . وهو يدرك أن بعض الأشياء تنتمي إليه ، وأن أخرى لا تخصه . ثم يبدأ في تكوين صورة لنفسه في علاقاتها بالبيئة وتكسب الخبرات التي يجربها ويقبل عليها قيما ايجابية ، أما الخبرات التي يكرهها وينفر منها فتكتسب قيما سلبية . وتدخل هذه القيم في تكوين صورة ذاته .

ويجد الطفل لذة في القيام بأعمال كثيرة قد يثاب عليها من والديه وقد يتعرض للعقاب . ويحسن الطفل الذي يعاقب على عمل ممتع بصراع بين رغبتين ، الرغبة في الحصول على اللذة ، والرغبة في تجنب الألم . ولكي يتجنب هذا الصراع قد يراجع صورة ذاته ، ومالديه من قيم ، وقد تنتهي هذه المراجعة بتشويه مشاعره الحقيقية وقيمه الاصلية . ولنوضح هذه الفكرة بطفل معين لديه صورة لذاته قوامها أنه طفل خير ، وأنه محبوب من والديه . ولكن هذا الطفل في حياته العادية يلد له أن يعذب أخوته الصغرة ، ونتيجة لهذا يتعرض لعقاب والديه ، وهذا بدوره يحدوه الى مراجعة صورة ذاته وتعديل قيمه بحيث تتخذ اتجاهها من ثلاث : (١) أنا ولد شرير ، (٢) أبوي لا يحباني ، (٣) لأحب أن أضيق اختي . وقد تحتوي كل من هذه الاتجاهات النفسية نحو الذات على تشويه للواقع . دعنا نفترض أنه يتبنى الاتجاه الثالث « لا أحب أن أضيق اختي » عندئذ يستنكر ، رغبته الحقيقية ومشاعره ، ولا يعني هذا أن هذه الرغبة وذلك الشعور سيختفي من الوجود ، اذ تظل هذه الرغبة تؤثر في سلوكه بطرق متنوعة حتى ولو لم يكن شاعرا بها . وينشأ صراع بين هذا الاتجاه وبين رغبته . واذا استبدل شخص قيمه بقيم استعارها من الآخرين ، وأدركها على أنها قيمه ، فإن الذات تنقسم على نفسها ، وبشعر مثل هذا الشخص بالضيق ويحس بالقلق ، كما لو أنه لا يعرف من هو ولا يدرك ماذا يريد .

والخبرات التي يلقاها الفرد اما أن تكون لها علاقة بذاته فيرتبها في ضوء هذه العلاقة ، أو يغفلها لعدم وجود علاقة بينهما ، وقد ينكرها لأنها لا تتسق مع صورة الذات . وهذا يعني أن الفرد ينتقى ما يدركه . والمحك الأول لهذا الانتقاء هو مساقرة الخبرة لصورة الذات في اللحظة الراهنة ،

فاذا ما أدرك المرء صورة ذاته على أنها جائعة ، فانه يختار من بين المثيرات
المنوعة العديدة ، تلك التى تتصل بإشباع الجو ، ويغفل المثيرات التى
لا علاقة لها بجوعه . وبعبارة أخرى ، يحدد تكوين الذات الحالى ، أنواع
الخبرة التى تتعلقها الفرد . ويتبنى الإنسان معظم طرق السلوك التى
تتفق مع تصوره لذاته ، واذا كانت هذه القضية صادقة ، فأفضل الطرق
لتغيير سلوك الفرد ، هى أن نغير من تصوره لذاته ، وهذا أساس يمكن أن
يؤخذ بعين الاعتبار لتعديل سلوك التلاميذ فى المواقف التعليمية .

ولصورة الذات أبعاد ثلاثة ، أولها يتعلق بنظرة الطفل لنفسه فى لحظة
معينة ، فقد يرى نفسه شخصا جديرا بالاهمية ، قادرا على العمل ، ممتلئا
صحة وعافية ، قادرا على تحقيق ما يهدف اليه . وقد يرى نفسه على
عكس ذلك تماما شخصا تافها لا اهمية له ، عاجزا عن العمل ، سقيما
معتلا ، محدود القدرة فى تحقيق ما يصبو اليه . وقد يرى نفسه رفيع
الاخلاق رقيق العاطفة ، عف اللسان ، وقد يرى نفسه على غير هذه
الصفات .

وثانى هذه الأبعاد ، نظرته لنفسه من حيث علاقته بالآخرين ، فقد
يرى نفسه محبوبا من الناس ، أو غير محبوب منهم يتجنبونه ، وينفرون
منه . وقد يرى أن اتجاهاته وقيمه ، وأسرته التى ينتمى إليها ، تؤثر فى
نظرة الناس اليه ، فهم ينظرون اليه بسبب هذا كله ، أو بسبب بعضه فى
خوف وعدم ثقة ، أو عكس ذلك تماما ينظرون اليه بسبب هذه المظاهر
السلوكية والظروف البيئية فى ثقة وأمن وطمأنينة ، ويقبلون عليه . ونظرة
الناس اليه تؤثر تأثيرا بعيدا فى نظرته لنفسه ، فصورة الفرد عن نفسه
تتكون من خلال نظرات الآخرين اليه وتتشكل نتيجة لذلك .

أما البعد الثالث فهو نظرة المرء الى نفسه كما يجب أن تكون عليه ، أو
كما يأمل . فالطفل حين ينظر الى نفسه فعلا على أنه شخص جدير
بالاهتمام أم غير جدير ، وقمين بالحب أم غير قمين ، موثوق به ، أو غير
موثوق ، يرى فى أعماق نفسه أن بعض صفاته لا تتماشى مع هذه الصورة
المثالية ، أو يرغب فى أن يتصف ببعض ما ينقصه . وهنا تلعب مثله العليا
واتجاهاته وقيمه وتوقعاته بالنسبة لنفسه وللآخرين دورا بالغ الأهمية ،
بعيد المغزى . ولكل فرد مثل أعلى يصبو اليه ويريد أن يقترب منه .
وهذا المثل الأعلى وثيق الصلة بالثقافة التى يعيش فيها ، فليس من شك
أن المثل العليا التى تعتبر جزءا أساسيا من ثقافتنا كالتعاون والإيثار والقيم
الاشتراكية تغلب على ملامح المثل الأعلى الذى يريد أن يكون عليه الشيء .
وكلما قربت المسافة بين نظرة الفرد الواقعية الى نفسه ونظرته المثالية
زاد نضجه وتكاملت شخصيته . وكلما استطعنا أن نقول أنه يقبل
نفسه كشخص يؤمن بنفسه ويثق فى قدراته ، ويثق فيمن يحيطون به ،
ولديه مايكفى من الشجاعة لمواجهة نواحي قصوره . وأن باستطاعته أن
يحيا مع الآخرين وينشئ معهم علاقات مرضية . وهذا الجانب المثالى
من صورة الذات قد يكون متسلطا ، معوضا وغير واقعى ، يعنى صاحبه
عن الموقف الحقيقى فى الحياة . وقد يكون من ناحية أخرى مستبصرا

متعلقا وثيق الاتصال بالواقع ومحددا لمطامح سليمة . ان هذا الجانب المثالي يمكن ان نعتبره الجانب الخيالي من الذات - سواء اكان سليما ام مشوها ، يمكن الوصول اليه وتحقيقه ام لا يمكن - هو الذي يضع لصاحبه خطة يمكن ان يتحرك في هديها نحو تكامل الشخصية وسوائها وتكيفها .

ان اهم ما يهدف اليه الفرد هو المحافظة على ذاته ، وزيادة كفايتها وتنمية قدرتها وامكانياتها الى اقصى حد ممكن . ويتوقف مستقبل التلميذ كشخص راشد ومواطن مسئول على مدى سيطرة جوانب بيئته المفضلة على الجوانب غير المفضلة ، وهذه الغلبة تتيح له من الخبرات والظروف ما يمكن شخصيته من النماء والنضج . ويكتسب كل فرد طرقا تمكنه من التخلص من الصراع الذي يحدث بين جوانب نفسه ، او ذلك الشقاق الذي ينشأ بين نفسه وبين قوى البيئة وهو ينمى اساليب تمكنه من التغلب على العوائق التي يمكن التغلب عليها ، والتعويض عن المعوقات التي لا يمكنه التحكم فيها . ويتوقف ضعف صورة الذات او قوتها على مدى ما نماء الطفل من اساليب سلوكية فعالة في مواجهة الحياة وعلى نوع التعويض الذي يلجأ اليه وعلى درجته . وهناك عوامل تلعب في تكوين هذه الصورة وفي قبولها دورا هاما ، نعالج بعضها فيما يلي :

الخصائص الجسمية :

تؤثر المعوقات الجسمية في قبول الذات . وكل منا له خصائص جسمية تميزه عن غيره . وقد تكون بعض هذه ملامح لا تقع من نفسه موقعا حسنا ، فقد يكون أنفه أفطس او ظهره محدب ، او قفاه عريض ، او بشرته داكنة الخ . واحساس الطفل بهذه النواحي على أنها معيبة ، يؤدي الى تكوين صورة لذاته تختلف عن صورة من لا يشعر هذا الشعور نحو جسمه . وقد يستخدم الطفل هذه الناحية كسلاح قوي يتسلط به على الآخرين عن طريق استدرار عطفهم او الاستحواذ على شفقتهم . وقد تؤدي هذه المعوقات بالطفل الى ان يبتعد عن الآخرين ، وأن يكون صورة ذات منبوذة من الآخرين ، لا تلقى منهم الا الاعراض . ومن الممكن للآباء والمعلمين أن يساعدوا الطفل على تقبل هذه النواحي من النقص ، حتى ولو كانت عاهات جسمية . ويفيد المعلمون في هذا السبيل تعرفهم على وجهة نظر آباء تلاميذهم فيما يتصل بهذه النواحي .

ومن المعروف أن الاطفال ينمون بمعدلات مختلفة ، فنجد بعض الاطفال اكبر جسما من البعض الآخر ، وينضج بعض التلاميذ على نحو أسرع مما ينضج البعض الآخر . ومن النتائج المباشرة لهذه الفروق ما نجده من اختلاف في القدرة على تعلم الالعاب ، وفي قدرتهم على المشاركة في انواع النشاط المختلفة . ولهذه الفروق نتائج نفسية واجتماعية اكثر اهمية . فالطفل النحيل الجسم الضعيف اقل قدرة على الجري ولعب الكرة من زملائه وكثيرا ما يجد ان زملاءه راغبون عنه عندما يختارون قريبا للعب . وقد يكون للتفوق الجسمي اثر مفيد في الشخصية . فمن

يتمتع بهذه الصفة يكتسب ثقة في قدراته الجسمية ، وكثيرا ما يجسد تقبلا اجتماعيا . ويكثر انتقاء الكبار جسما ، وكفاية للمشاركة في أنواع النشاط العنيفة .

ولا يعنى التفوق الجسمي بالضرورة تفوقا في السلوك . وكثيرا ما نجد التلاميذ الذين يعتمدون على أجسامهم لتنفيذ ما يرون غير محبوبين من زملائهم . وكثيرا ما تشعر التلميذات الطويلات القامة المتفوقات جسميا بأن هذه النوحى نقص وقصور وليست ميزة ، وذلك لان الصفيرات يجذبن الاهتمام أكثر منهن .

وينمى كل شخص اتجاها معينا تجاه جسمه ، ويظهر ذلك على وجه الخصوص خلال المراهقة حيث نجد المراهقين يقارنون أنفسهم بالرياضيين بورضا الفرد عن جسمه وشكله ومظهره عنصر أساسى تستند اليه الثقة بالنفس خلال مراحل الطفولة والمراهقة بل وبعدهما .

ويمكن للمدرس أن يشجع النشاط المدرسي الذي يتيح لكل تلميذ فرصة للنجاح ، فكثير من الاطفال ذوى الاجسام الصغيرة يمكن أن يمتازوا في بعض الألعاب حيث تقل أهمية حجم الجسم وتزداد أهمية السرعة والخفة في الحركة والرشاقة . ويستطيع التلاميذ الذين تنقصهم المهارة في النواحي الحركية أن تتاح لهم خبرات تزيد من احترامهم لذواتهم . وتفسح البرامج الرياضية التي تؤكد التنافس المجال للخبرات غير السارة بالنسبة للاطفال غير المهرة أو غير المرغوب فيهم . فالتنافس بين الفرق أو الفصول مثلا يزيد من أهمية التمييز بين المهرة وغير المهرة من التلاميذ . ويقلل فرص التلاميذ ذوى القدرات المحدودة في تنمية مهاراتهم الأساسية .

الاسرة :

للاسرة نظرة معينة نحو طفلها ، وهذه النظرة تنعكس على سلوكه وتصرفاته . فالطفل الذي يراه والداه عضوا محبوبا من أعضاء الاسرة ، يسهم في حياتها ، ينظر الى نفسه بنفس الاتجاه . أما الطفل الذي يعتبره والداه غير مرغوب فيه ، ويشعرونه بأنه عبء ثقيل على كاهل الاسرة ، وليس له اسهام في حياتها ، فكثيرا ما يلوم نفسه على هذه النظرة . وبدلا من أن ينظر الى مصادر احباطه في موضوعية ، يتخذ اتجاها عدوانيا تجاه كل شيء وكل فرد . وكثيرا ما يولد هذا العدوان لديه شعورا بالاثم ، ويبعث الاحساس بالقلق مما يدفعه لان يسلك كذات سطحية أى على غير سجيته لكي يحمى ذاته الحقيقية داخله . فمثلا قد يقول الأب هذا الابن لا جدوى من بذل الجهد معه ، ولا سبيل الى تغييره ، فهو عنيد كجده . . . مثل هذه الاحكام كثيرا ما تؤدي الى تنمية مفهوم ذات قوامه احساس بالاهمال من والديه والنبت من أسرته .

ويعتبر المنزل ، بما يضم من أعضاء ذوى أهمية بالنسبة للطفل ، المصدر الاول لما يتكون في عقل الطفل من صور عن نفسه وما يرتبط بها من ذكريات . وهذه الصور والذكريات هي التي يمكن أن تكسب الطفل

ثقة في صلاته بالأشخاص خارج نطاق الأسرة ، أو نفقد هذه الثقة وتكسبه تشككا في قيمته كشخص فيدير ظهره لمن يرغب في مساعدته منهم ويشعر بالخجل من نفسه ومن أفراد أسرته . وقد يستطيع أن ينمي أساليب سلوكية اجتماعية مقبولة تعوضه عن هذه الاحاسيس وعن نواحي القصور التي يشعر بها . ولكنه حتى ينجح في هذا قد يكون في قسرة نفسه غير واثق من نفسه ولا آمن .

وينبغي على كل معلم أن يعرف كل ما يستطيع معرفته عن منزل ان طفل وأسرته ، وحين يعرف هذه الحقائق الهامة ، ويتقبلها ويهتم بنمو التلميذ وتعلمه في ضوءها فإنه يمكن له أن يجد طرقا لتكييف منهج المدرسة بحيث يخدم حاجات التلميذ ويسر له انتقاء الخبرات والمواقف التي تمكنه من تحقيق أهدافه . على أن المعلم في حاجة الى ما يمكنه من هذا الاهتمام ، كصغر حجم الفصل ، وجعل ساعات العمل وما يوكل اليه من أعباء في حدود تسمح له بتوجيه جانب من طاقته لهذه النواحي النفسية الهامة .

المدرسة :

تستطيع المدرسة أن تعوض الاطفال ذوي الاسر المتصدعة ، والخبرات السيئة ، بعض ما عانوه . ولا سبيل الى ذلك الا اذا توفر الجو المدرسي الذي لا يعرض التلاميذ للاحباط . والخبرة الناجحة في المدرسة وتقبل المدرس للتلميذ تسهم أسهاما له أهميته ومفزاها في تكوين مفهوم الاطفال عن ذواتهم فيما يتصل باحساسهم بجدارتهم ، وقيمتهم انشخصية وكفايتهم . فالنجاح في المواد الدراسية بالمدرسة ، والمشاركة في الالعب الرياضية بمهارة ، ومساعدة المدرس وغيرها تجعل التلاميذ يحسون بأهميتهم . ومما ينمي احساس التلميذ بقيمته وقدرته على تحقيق أهداف مرضية ، ما يجده من زملائه ومدرسيه من مساعدة ، وما يتاح له من فرص للقيام بدور قيادي في النشاط المدرسي ، وما يجده من عبارات التقدير نتيجة لجهوده واسهاماته . ومن ناحية أخرى اذا رأى التلميذ نفسه دائما يعالج مشكلات لا يحلها حلا تاما ، ويكثر من الاجابات الخاطئة ، ويرسم صورا وخرائط لا يكملها ، أو لا يحسن أداءها ، فان من المحتمل أن ينمي صورة للذات قوامها الاحساس بالقصور والدونية وعدم القيمة .

وتستطيع المدرسة أن تجعل التلميذ واثقا من نفسه ، وأن تشعره بأن محاولاته سوف تؤدي في أغلب الاحيان الى أهداف وانه حتى ولو لم يستطع حل المشكلة ، فإنه لن يفقد بمحاولته هذا الا مجهوده فحسب . ولكن الكبار في تعاملهم مع الصغار يجعلون المحاولة والافقار أمرا غير سار ولا مرغوبا فيه . وهذا ينتج عن المبالغة في نقد الاخطاء ، وتقريع الطفل حين يختلف في حكمه عن حكم الراشد ، وسرعان ما يتعلم الطفل أن أفكاره توقعه في المشكلات . ويتعلم أن يكون أمة وأن يتتبع خطأ غيره ، بدلا من أن يوجه نفسه ويستقل في تفكيره . واذا أخفق التلميذ

كثيرا ، وارتكب أخطاء متعددة في ميدان معين ، فانه سيحس بالقصور في هذا الميدان حتى ولو كان أدائه جيدا ، وقد يحس انه مخفق اذا اكثر الآخرون من انتقاده وسيخفض من مستوى طموحه بحيث يكون أدنى مما يستطيع تحقيقه وأقل مما يحقق تنمية امكانياته .

وتنمو ثقة المرء في قدرته واحترامه لها نموا مستمرا عن طريق خبراته المدرسية وينبغي ان يسهم كل نشاط مدرسي في تنمية احساس التلميذ بمواهبه وقدرته على الانجاز . وعن طريق التشجيع والاداء الناجح يتعلم التلميذ انه يستطيع اتقان هذه الاعمال الخاصة كالكتابة ، وحل المعادلات الرياضية ، بالاضافة الى ازدياد ايمانه بقدرته على التغلب على الصعاب .

بيئة التلميذ :

ينبغي ان يتعرف المعلمون على البيئة التي يقدم منها تلاميذهم او تلك التي يعيشون فيها ، وان يتقبلوها اذا ما ارادوا ان يفهموا هؤلاء التلاميذ . وان يعاونوهم على رؤية ما يسود هذه البيئات من قيم . والتلاميذ على اختلاف بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية لهم نفس الحاجات الاساسية من حب وأمن ، ولهم الحق في ان تقدر شخصياتهم ، وتيسر لهم فرص النجاح . ومعروف ان المعلمين نتيجة لتعليمهم قد أمضوا سنوات طويلة في المدن الكبرى وقد نموا قيما تتصل بنواحي السلوك ، وقد كونوا معايير قد تختلف بعض الاختلاف عما يوجد عند التلاميذ الذين يفدون من المناطق الريفية . فاذا نظر المعلم لهؤلاء التلاميذ والى عالمهم نظرة كره وبغض ، فان مشاعره واتجاهاته تنعكس على التلاميذ وتعرقل نموهم ، أما اذا تقلبهم على انهم اشخاص قادرين على التعلم فانه يوفر لهم فرصا افضل للنمو . وينبغي الا يكون المعلم متحيزا لاتجاهاته هو وعاداته وقيمه تحيزا أعمى ، فكثيرا ما تكون القيم او الاتجاهات التي قدم بها التلميذ من بيئته لها وظيفتها العضوية في مجالها ولها أهميتها على الاحتفاظ بالمرغوب فيه منها وأتاح لهم فرص تعديل ما ليس مرغوبا منها فانه يغرس بذلك بذرة أهمية الذات في شخصية كل تلميذ .

هذا فضلا عن أن تذويب الفوارق بين الطبقات كفيل بمضي الزمن ان يجعل القيم والاتجاهات التي ترتبط بأوضاع اقتصادية معينة تتغير وتتقارب . وهذا التذويب يقلل من تأثير التفاوت في النواحي الاقتصادية والاجتماعية على تشويه صورة الذات ، ويقلل من العراقيل التي تحول دون تقبلها .

ولهذه النقطة أهمية في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض فقد اتضح ان تقدير التلاميذ لزملائهم يتأثر بمكانتهم الاجتماعية الاقتصادية . فيميل تلاميذ المدرسة الثانوية عادة الى الحكم على زملائهم من ذوى المستويات الاقتصادية المتوسطة او العليا بأنهم محبوبون ويصلحون للقيادة بدرجة أكبر من زملائهم من المستويات الدنيا . ويميلون الى الحكم على الفئة

الآخيرة بأنهم عدوانيون وغير مرحين ، ويقل اختيارهم لهم كأصدقاء .
بوليس من شك ان التفيرات الاجتماعية الاشتراكية كفيلة بتحسين
العلاقات بين التلميذ وزملائه دون تفرقة أو تمييز .

وجملة القول أن الواقعية من علامات التوافق وقبول الذات خاصية
عميقة تفسر الى حد ما لماذا يسلك الشخص على نحو دون آخر . ويتحدد
مطامح الفرد ، واهتماماته وتفكيره وغير ذلك من مظاهر السلوك ، بشعوره
بأنه قادر على النجاح ، وبأنه حتى حين يخفق ما يزال جديراً بالتقبل من
الآخرين . وينبغي أن يتقبل الفرد نواحي تفوقه ونواحي قصوره معا ،
وسوف يجد بجسمه عيوباً ، ويصدق هذا أيضاً على امكانياته العقلية
ولكنه متى وثق من تقبل الناس له ، فانه يستطيع أن يعوض عن هذه
النواحي تعويضاً سليماً . والفرد يشكل صورة ذاته من خلال خبرته التي
يحدد في ضوءها معرفته لنفسه كما هي ، وكيف تبدو حين تقارن مع
الآخرين ، وماذا ينبغي أن يكون عليه وهناك عوامل تلعب دوراً هاماً في
تكوين صورة لذاته مقبولة وهي طبيعة جسمه وعقله ، واتجاه أسرته
نحوه ، وموقف مدرسته منه ، وأثر بيئته الاقتصادية الاجتماعية في
اتجاهات الناس نحوه . وقد أبرزنا دور المعلم والمدرسة وسط هذه
الآثار .

وينبغي أن تتخذ تنمية الذات وتقبلها هدفاً أساسياً للعمل المدرسي .
وهي جديرة بأن تبذل من أجلها الجهود فهي حجر الزاوية في نمو
الشخصية التي هي مناط الرجاء ومعقد الأمل في بناء امتنا .

سياسة التعليم في الصين الشعبية

خطاب السيد وزير التربية والتعليم
لجمهورية الصين الشعبية (١)

سيادة مدير الجامعة المحترم
سيادة عميد الكلية المحترم
أيها الاساتذة الاعزاء
أيها الطلاب الشباب الاعزاء

اشكر سيادة عميد الكلية على اعطائنا هذه الفرصة التي اتكلم بها
ألكم في هذه القاعة .

يسرني غاية السرور ان نلتقى اليوم أنا وزملائي المشتغلين بالتربية
والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة . فاسمحوا لي ان اقدم باسم
شعب الصين وباسم المشتغلين فيها بالتربية والتعليم وباسم الطلاب
الشباب الصينيين تهنيتي الخالصة وتحياتي الصادقة اليكم وإلى شعب
الجمهورية العربية المتحدة والمربين فيها وطلابها الشباب .

سأعرض لكم فيما يلي بصورة موجزة باحوال التعليم في الصين الجديدة
وسياسة التعليم وما يواجهه رجال التعليم الصينيون في الوقت الحاضر
من مهمات كما سأحدث ايضا عن انطباعاتنا المترتبة على رؤيتنا العابرة في
أثناء الزيارة .

ابدا الحديث عن تطور التعليم في الصين الجديدة
قضية التعليم انما يمكن فهم تطورها على اساس فهم تطور اقتصاديات
الدولة اذ تعلمون ايها السادة ان الصين قبل تحررها (أي قبل سنة
١٩٤٩) كانت تعاني العدوان والاضطهاد الاستعماريين مدة طويلة ، وكان
اقتصادها القومي شديد التخلف يحمل طابعا اقطاعيا واستعماريا . وعلى
هذا النحو كان يعاني تخلفا . ففنى عن التعريف ان التعليم في الصين
القديمة كانت تشوبه الادران الاقطاعية الاستعمارية .

فقد بلغت نسبة الاميين في الصين القديمة اكثر من ٨٠ في المائة من
مجموع السكان ، ولم يتجاوز عدد الاطفال البالغين سن التعليم في المدارس
٢٠ في المائة ، وكان معظم الطلاب الجامعيين - وعددهم غير كبير -
يتخصص في الآداب والحقوق والتجارة . أما المتخصصون في العلوم
والهندسة فكانوا يمثلون نسبة ضئيلة ، ثم ان تكوين المتخصصين على
المستوى العالي كان معتمدا اعتمادا رئيسيا على ايفادهم الى الخارج .

(١) ألقى هذا الخطاب في كلية التربية - جامعة عين شمس - يوم السبت ١١ من

أبريل ١٩٦٤ .

ومنذ اعلان جمهورية الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ وتبعاً للتعلم والتطور المستمرين للثورة الاشتراكية والبناء الاشتراكي طرأت تغيرات عميقة على الكيان الاقتصادي الاجتماعي الصيني تحقيقاً للثورة الاشتراكية فاصبحت الصين تملك اليوم صناعات عصرية : صناعات التعدين ومعدات توليد الكهرباء وآلات المناجم والبتروكيمياويات والكيماويات الزراعية والسيارات والطائرات والمخارط الحديثة الطراز - الامر الذي ارسى اساساً قوياً لنظام الاقتصاد القومي في صورته المستقلة المتكاملة العصرية .

وفي ضوء هذه السياسة العامة لتنمية الاقتصاد القومي واعتبار الزراعة اساسية والصناعة عاملاً موحها ، وكذلك الاعتماد على النفس اعتماداً رئيسياً ، نبذل جهوداً كبرى لدعم الزراعة بالكيان الصناعي الجديد والنهوض بجميع المنتجات الصناعية ، وذلك من اجل الزيادة المستمرة في الانتاج والارتفاع بمستوى الشعب . واذا كان التطور الاشتراكي السريع يعتبر اساساً لنهضة شئون التربية والتعليم ، فانه يلقي على المشتغلين بها مسئوليات جديدة . فعلى وزارة التربية والتعليم ان توجه جهودها لتحقيق رغبات الجماهير الشعبية في رفع ثقافتها ، وكذلك لتخريج عدد ضخم من المتخصصين والخبراء ، خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا من اجل مواجهة مسئولية البناء الاجتماعي ، ومن هنا تتطلب شئون التربية والتعليم تغيرات متصلة مستمرة استجابة لاحتياجات الثورة الاشتراكية والبناء الاشتراكي .

ومنذ قيام جمهورية الصين الشعبية تعرضت شئون التربية والتعليم لمجموعة من التغيرات . فقد استخلصنا سسيادتنا على التعليم من يد الاستعمار وتطور التعليم العالي وخاصة في الهندسة والزراعة والطب واعداد المعلمين ودخل هذا التعليم في نطاق تخطيط الدولة ، وبذلك تحققت نهضة تعليمية لم يسبق لها مثيل في بلادنا . ويتضح ذلك اذا قورنا احوال التعليم الان بما كانت عليه قبل التحرير سنة ١٩٤٧ وهي السنة التي وصل اليها التعليم في ذاك الوقت اقصى تقدمه . ومن هذه المقارنة نجد ما يأتي :

- زاد عدد الطلبة المقيدين في المدارس العليا اربع مرات .
- زاد عدد الطلبة المقيدين في المدارس المتوسطة ثلاث مرات .
- زاد عدد التلاميذ المقيدين في المدارس الابتدائية التي تديرها الحكومة والجمعيات الشعبية اكثر من مرتين .
- وحدث تطور كبير في ميدان تعليم العمال والفلاحين واستغلال اوقات الفراغ وتعلم الاقليات القومية .
- وزاد عدد المدرسين في انحاء البلاد من مليون ونصف الى ثلاثة ملايين ونصف مليون .

هذا من ناحية الكم .

أما من ناحية کیف فیمكن ان نتبينه من عرض السیاسة التعلیمیة
فی النقاط الآتیة :

أولاً : التثقیف الایدیولوجی و رفع الوعی الاشتراکی . ویهدف الی
بیث الوعی بالعلاقة بین الوطنیة والاممیة وغرس وجهة النظر العلمیة الی
العالم . ویمثل هذا التثقیف بالنسبة لنا فی میدان التعلیم المعركة الحاسمة
ضد الامبریالیة ومحاربة الاستعمار فی صورته القدیمة والجدیة . كما
انه یعبر عن تأییدنا لجمیع الأمم والشعوب فی نضالها العادل طالما كان هذا
النضال یشد من أزرنا . وفی هذا المجال ایضا نهدف الی غرس وجهة
النظر الجماعیة و بیث فكرة احترام العمل عند الشباب والناشئین .
ونستخدم فی عملیة التثقیف هذه طرقا دیموقراطیة فنعرض علی الشباب
والناشئین الوقائع والحقائق ونسوق لهم الأدلة والحجج ونوفر لهم
التوعیة الفکریة حتی یصلوا الی الحقیقة . ذلك ان تغیر أنظار الناس
وإزالة ما عندهم من افکار قدیمة بالیة وغرس افکار جدیة مکانها تعتبر
عملیة طویلة لا ینبغی التعجل فیها ، كما ان العقد الفکریة لا یمکن ان نحلها
بوسائل القسر والاضعاع ، وانما یمکن لنا ذلك بوسائل المناقشة والاقناع .

ثانیاً : تحقیق الوحدة بین صفوف المثقفین وتثقیفهم . تعمل الحكومة
الصینیة علی احاطة المثقفین بعنایتها وتمکینهم من الاسهام فی بناء الدولة
كما تساعدهم علی اسقاط ما عندهم من افکار سلیبة وادراک وجهة النظر
العلمیة فی ضوء العمل التطبیقی العلمی الذی یمارسونه بانفسهم . فقد
نشأ هؤلاء المثقفون فی ظل الاقطاع والاستعمار فی الصین القدیمة وتکبدوا
ظلم هذا الاستعمار والاقطاع ولهذا وجدت منهم الحكومة قبولا عظیما
اذ تمکنوا من القیام بدور کبیر فی غمار النضال الثوری ضدا لاستعمار وفی
اعمال البناء الاشتراکی .

ویمكن القول ان افکارهم قد تغیرت تغیرا عمیقا وانهم ملتفون حول
الحكومة وحول العمال ، وتزداد علاقتهم بهم یوما بعد یوم .

ثالثاً : وفی میدان العلوم والفنون تطبق سیاسة مؤداها فلتفتح مائة
ترهرة ولتتباری مائة مدرسة ، ومعنی ذلك اننا نؤمن بالمناقشة الحرة بین
أصحاب الآراء المختلفة فی مجال العلوم والفنون من أجل الوصول الی
الصواب والحقیقة وتمیزها عن الزیف والباطل ، فان هذا هو الطریق
السلیم الذی یسمح بازدهار العلوم والفنون ، ولذلك ندعو المعلمین فی
المدارس العلیا الی ابداء آرائهم ومناقشة مختلف المذاهب والآراء ، وان
یتناولوها بالدراسة مع الطلاب ومع بعضهم بعضا وصولا الی النضج
الفکری .

رابعاً : اتخاذ الاجراءات لاتاحة الفرص امام أبناء العمال والفلاحین
فللتحاق بالمدارس . فلم یکن امامهم فی الصین القدیمة الا قلیلا من

الفرص وخاصة في المدارس العليا ولهذا الغينا رسوم المدارس على مختلف مستوياتها واصبح جميع الطلاب الجامعيين يتمتعون بمجانسة الإقامة وفرضنا نظام اعانات الشعب للدراسة حتى انه يتمتع بها الان نحو ثمانين في المائة من طلاب المدارس العليا العادية كما يتمتع بها جميع الطلاب في المعاهد العليا لاعداد المعلمين . ويعفى جزء من طلاب المدارس المتوسطة من رسوم الإقامة كذلك وتحصل على هذه الاعانات للدراسة في المدارس المتوسطة ما بين ٢٠ ٪ و ٣٠ ٪ من مجموع طلابها . وقد كفلت هذه الاجراءات لابناء العمال والفلاحين الالتحاق بالمدارس بدرجة كبيرة . ولهذا فقد ارتفعت نسبة الطلاب الجامعيين من ابناء العمال والفلاحين اثنى ما يقرب من ٦٠ ٪ من مجموع الطلاب عام ١٩٦٢ وذلك مقابل ١٩ ٪ فقط سنة ١٩٥٩ .

خامسا : التنوع في ادارة المدارس : نظرا لسعة ربوع بلادنا وكثرة سكانها وتفاوت التطور الاقتصادي في مختلف مناطقها يجوز ان تتنوع ادارة المدارس وذلك في اطار سياسة الدولة الموحدة والهدف الموحد في اعداد الطلبة . فهناك مدارس تديرها الحكومة واخرى تديرها المصانع والؤسسات والكوميونات الشعبية ومدارس نظام اليوم الكامل ومدارس على نظام فترة العمل وفترة اخرى للدراسة ومدارس لاوقات الفراغ . وبهذه الطريقة تتمكن بلادنا من تعميم التعليم ورفع المستوى الثقافي لدى جماهير العمال والفلاحين بسرعة اعظم ومن توفير عدد ضخم من كوادر ابناء .

سادسا : ربط التعليم بالعمل الانتاجي . قررت الدولة اشراك الطلاب في المدارس على مختلف مستوياتها في العمل الانتاجي الصناعي والزراعي وغيره من الاعمال الاجتماعية فترة معينة من الزمن بلا مقابل . وكما قررت ادراج هذا النوع من العمل في خطط الدراسة في المدارس على جميع مستوياتها ، وذلك من اجل تكوين الطلاب كعاملين مثقفين ذوي وعي اشتراكي وثيق العلاقة بينهم وبين العمال وربط النظريات بالعمل التطبيقى على وجه احسن . ولكن على الرغم من اننا سرنا على هذا النحو ست سنوات فانما ينبغي ان نقول اننا ما زلنا في مرحلة التجربة ، وما زلنا في حاجة الى البحث عن انسب تنظيم بشأن فترات العمل ومشكلاته . وفي الوقت الحاضر يقوم تنظيم فترات العمل في مدارس اليوم الكامل على الوجه الاتى بصفة عامة : من شهر واحد الى شهر ونصف سنويا بالنسبة الى المدارس العليا ، وشهر واحد سنويا للمدارس المتوسطة في المدن ، ونصف شهر سنويا للصف الرابع فصاعدا من المدارس الابتدائية في المدن ، اما ما دون الصف الرابع من التلاميذ فلا يشتركون في العمل .

وينظم وقت العمل في مدارس القرى والارياف حسب مواسم الزراعة المحلية . ويراعى في تنظيم العمل المنتج خصائص اعمار الطاب ومستواهم الثقافي وضمن اجازات طبيعية للتلاميذ . كما تراعى المدارس العليا بقدر الامكان فروع تخصص الطلاب .

والى جانب هذه النقاط الاساسية التى تمثل الخطوط العامة

لسياسة التربية والتعليم ، توجد بعض القضايا التي ينبغي للمشتغلين بالتعليم عندنا مواجهتها تمشيا مع التطور السريع للبناء الاقتصادي في البلاد كلها وتقدم العلوم والتكنولوجيا اذ يجب على المشتغلين الصينيين بالتربية والتعليم ان يبذلوا مزيدا من الجهد لرفع المستوى الثقافي للشعب وتخريج الرجال المتخصصين بمختلف انواعهم وذلك لبناء بلادنا كدولة عصرية من حيث الصناعة والزراعة والدفاع الوطنى والعلوم والتكنولوجيا ومن هذه القضايا :

١ - العمل على تعميم التعليم ، فالصين دولة وافرة العمران ويوجد فى القرى والارياف مثلا اكثر من خمسمائة مليون من ابناء الصين عاشوا فى تخلف شديد فى الماضى من هنا فان تعميم التعليم فى هذه المناطق اصبح مهمة تاريخية يتطلب اداؤها وقتا طويلا نسبيا . صحيح انه تحقق اليوم تعميم التعليم الاعدادى فى المدن الكبرى والوسطى بصورة اساسية والصف الرابع من المدارس الابتدائية فى القرى والارياف بوجه عام ، الا اننا نواجه اليوم مهمة جديدة فوق ذلك بصدد تعميم التعليم فى القرى والارياف بصفة خاصة فعلىنا قبل كل شىء تعميم المدارس الابتدائية ، التى مدتها الدراسية ست سنوات) ثم نتدرج فى ذلك لاجل تقريب المسافة الثقافية بين اهل المدن واهل القرى باسرع ما يمكن واما فى المدن الكبرى والوسطى فنحاول تعميم التعليم الاعدادى بصورة كلية . واتخاذ الاجراءات المختلفة لتعميم التعليم فى القرى والارياف حتى يمكن استثمار طاقات الدولة واطلاق الطاقة الجماعية للكوميونات الشعبية ومواجهة احتياجات الفلاحين فى القرى .

٢ - العمل على تطوير التعليم المهنى والتعليم لاوقات الفراغ . تتطلب زيادة المنتجات الصناعية وتحسين نوعها عددا كبيرا من العمال الفنيين ورجال الادارة على المستوى الابتدائى والمتوسط . كما تتطلب التجديدات الفنية للزراعة ومكنتها وتعميم الري ومكافحة الامراض والافات واقامة عدد كبير من المدارس المهنية والفنية التى تقبل خريجي المدارس الابتدائية والاعدادية . . خاصة وان خريجي المدارس المتوسطة العامة لايلتحق منهم بالمدارس العليا الا جزء صغير ولهذا يجب ان يوجه الباقي منهم - وهم الغالبية - لميادين الانتاج الزراعى . ومن ناحية اخرى يجب العمل على استثمار اوقات الفراغ ليتمكن الشباب من مزاولة العمل ومواصلة الدراسة فى آن واحد . وتضطلع فى الوقت الحاضر بهذه المهمة المدارس الليلية وتنظيم التعليم عن طريق الاذاعة والمراسلة . ولضمان مستقبل الطلاب فى هذه الحالة تقرر مساواتهم بزملائهم الذين ينتظمون فى مدارس اليوم الكامل على اساس نجاحهم فى الامتحانات النهائية وحصولهم على نفس المؤهلات .

٣ - العمل على تحسين نوع التعليم : لم يتطور التعليم فى الصين الجديدة تطورا عظيما من ناحية الكم فحسب بل تحسن نوع التعليم تحسنا ملحوظا . غير انه ينبغي مواصلة التحسين لنوع التعليم لمواجهة احتياجات التطور المستمر فى الاقتصاد القومى والعلوم والتكنولوجيا حتى

يتمكن الطلاب من التعرف على أحدث النتائج والأساليب العلمية والتكنولوجية والوصول إلى ذروة العلوم العصرية . ويقضي ذلك مراجعة المواد المدرسية وترتيبها وتغيير الكتب المقررة لتناسب المستوى العلمي المعاصر ، وضرورة تحسين الأجهزة والمرافق باستمرار ، ورفع المستوى العلمي لدى المعلمين . والطريق الأساسي لرفع مستوى التدريس في المدارس العليا هو أن يقوم المدرسون جاهدين بإجراء البحوث العلمية ليأتوا بشمار علمية جديدة ولتجديد محتويات التعليم وتدريب الطلاب على القدرة على إجراء البحوث العلمية .

{ - دراسة تغيير نظام المادة الدراسية ، واذ نلاحظ أن التلاميذ من الشباب والصبية يقضون في المدارس مدة أطول مما يلزم ويبدأون مزاولة الأعمال في وقت متأخر نوعا ما . ومعنى ذلك أنهم يقضون في المدارس معظم السنوات التي يمتازون فيها بملكاتهم المبتكرة ، كما أن المواد المدرسية كثيرة نسبيا والوقت المتاح للطلاب ليستقلوا بالعمل قليل فمن اليسير أن يقيد ذلك قدرات الشباب على الإبداع وعلى ذلك فنحن نحاول اختصار مدة الدراسة والتقليل من المواد المدرسية وزيادة أوقات العمل المستقل حيث يمارسه الطلاب أنفسهم لكي توفر لهم شروطا كافية لإظهار مواهبهم وملكاتهم في الإبداع . أن هذا الأمر يقتضي إجراء سلسلة من التغييرات على نظام الدراسة وتنظيم المواد المدرسية وطرق التدريس . وليس هذا التغيير ضروريا فحسب بل هو ممكن كذلك بعد أن حققنا بعض التجارب ومع ذلك فإنه يعتبر من المسائل المعقدة التي ينبغي دراستها وبحثها على مدى طويل في ضوء تجارب الأمم الأخرى .

قد جئنا في زيارة دولتكم الصديقة وعلينا مهمة دراسة الموضوعات السابق ذكرها . فالغرض الذي جئنا من أجله هو الدراسة والاستفادة من تجاربكم وتبادل الآراء حول المسائل التي تهتمنا جميعا .

أيها الأصدقاء الأعزاء لقد أقمنا في بلادكم الجميلة عشرة أيام قبلنا فيها من قبل شعب الجمهورية العربية المتحدة ومشتغلها بالتربية والتعليم وشبابها بالترحيب الحار والحفاوة الكريمة حيثما اتجهنا . كل هذا يمثل تمثيلا وافيا الصداقة الخالصة التي يكنها شعب الجمهورية العربية المتحدة نحو الشعب الصيني ، فاسمحوا لي أن اغتنم هذه الفرصة لأعرب للجمهورية العربية المتحدة حكومة وشعبا وسعادة الوزيرين السيد عبد العزيز السيد والسيد محمد يوسف عن شكرنا القلبي .

قد تركت زيارتنا هذه في نفوسنا أثارا عميقة للغاية مع قصر مدتها بل عدم انتهائها . قد زرنا الأهرامات المشهورة في العالم والآثار القديمة في الأقصر ، فإن ما خلفه أبائكم واجدادكم يظهر بكل وضوح ذكاء شعبكم وحكمته وجدارة حضارتكم القديمة بأن تكون مصدرا عظيما من مصادر الحضارة الإنسانية الأمر الذي يدعو إلى شديد إعجابنا وعظيم تقديرنا .

وزرنا بور سعيد المدينة البطلة وقناة السويس التي تربط القارات

الثلاث اوربا واسيا وافريقيا فلمسنا روح النضال البطولي الذى خاضه شعب الجمهورية العربية المتحدة لمقاومة عدوان الاستعمار والدفاع عن سيادة الدولة ، ورائنا بأعيننا ان ادارة قناة السويس قد تحسنت تحسنا كبيرا عن ذى قبل بعد ان عادت قناة السويس الى احضان شعب الجمهورية العربية المتحدة ويسعدنا ان تبحث الان الجمهورية العربية المتحدة توسيع مجراها لتحقيق مشروع مرور السفن الضخمة فى الاتجاهين المتقابلين فى آن واحد . فان هذا يعد أقوى رد على المستعمرين وحافزا كبيرا للشعب المضطهد .

قد شهدنا فى كل مكان من الجمهورية العربية المتحدة صورة من البناء حافلة بشباب وحيوية ، فقد انشئ كثير من المصانع والمؤسسات وظهرت الى حيز الوجود احياء كثيرة من مساكن الموظفين والعمال ، اما مشروع تعمير الصحراء ومشروع السد العالى باسوان فيبرهنا بشكل خاص على عظمة الهمة لدى شعب الجمهورية العربية المتحدة فى تحويل الطبيعة وبناء الوطن .

وفى اثناء الزيارة زرنا مرافق التربية والتعليم فى كل مكان بالجمهورية العربية المتحدة واتصلنا برجال التربية والتعليم فيها اتصالا صادقا وديا ومما يدعو الى اعجابنا الشديد ان حكومة الجمهورية العربية المتحدة تعلق اهتماما كبيرا على تطوير اعمال التربية والتعليم وان المشتغلين بالتربية والتعليم فيها قد بذلوا جهودا كبيرة كما احرزوا نجاحا ملحوظا فى اقامة نظام التعليم الذى يتلاءم مع ظروف بلادهم .

زرنا جامعة القاهرة وجامعة الاسكندرية المشهورتين ولاحظنا بسرور ان عدد الطلاب فيهما قد زاد عدة اضعاف منذ سنة ١٩٥٢ بعد الثورة وانهما قد خرجتا للوطن عددا كبيرا من المتخصصين الجدد فى الثقافة والعلوم والفنون الامر الذى يتناسق بصورة فعالة مع احتياجات بناء الدولة .

وزرنا المركز القومى للبحوث حيث شاهدنا علماء الجمهورية العربية المتحدة يتولون اعمال البحوث المثمرة مقرونة باحتياجات بناء الوطن وهم قد توصلوا الى نتائج ايجابية .

وزرنا معهد التربية الرياضية للمعلمات فى الاسكندرية فوجدنا حكومة الجمهورية العربية المتحدة تهتم بالرياضة البدنية وتحسين صحة الشعب .

ورائنا فى المدارس العليا بالجمهورية العربية المتحدة الاجهزة الجيدة كما رايانا الظروف المادية الحسنة للقيام باعمال البحوث العلمية توفّر للمدرسين فهذا مبعث اعجابنا بصفة خاصة .

وفىما يتعلق باعمال التدريس وفى تنظيم المواد المدرسية اخذتم بعين

الاعتبار تزويد الطلاب بالمعارف الاساسية والدروس العلمية وفي احداث تغيير في المواد اذ احسنتم الجمع بين تجديدها المستمر وابقائها على الاستقرار النسبي ، فان هذه التجارب قيمة بالنسبة اليها وتوحى اليها ابحاث عميقة .

ايها الاصدقاء الاعزاء : لا استطيع ان انقل اليكم في حديثي الوجيز كل ما لمسناه وترك في نفوسنا من الانطباعات ، ولكن يطيب لي ان اؤكد لاصدقائنا في الجمهورية العربية المتحدة اننا قد اكتسبنا تجارب مفيدة كثيرة في خلال زيارتنا هذه وسنعود الى بلادنا حاملين الصداقة موفورة من شعب الجمهورية العربية المتحدة ومشتغلين بالتربية والتعليم الى شعب الصين ومشتغلين بالتربية والتعليم .

ويرضينا ويسعدنا للغاية ان نصل الى هذه النتائج في هذه الزيارة القصيرة فاسمحوا لي ان اقدم مرة ثانية اليكم اصدق الشكر .

ان الصين والجمهورية العربية المتحدة كلاهما مصدر للثقافة القديمة للانسانية . وقد ساهمت كل منهما بقسط عظيم في حضارة الانسانية ، لتعويض الثقافة القومية فيهما ما اصابها من تحطيم وتشويه بسبب عدوان واضطهاد الاستعمار والامبريالية .

فان الشعوب التي اصبحت تملك زمام امرها تستطيع حتما ان تخلق ثقافات جديدة ابهى واروع بعد تكسير قيود الاستعمار والامبريالية . كما تستطيع حتما ان تساهم بقسط اعظم في القضية العظيمة قضية خلق ثقافات جديدة للانسانية .

نتمنى من اعماقنا لشعب الجمهورية المتحدة ان يحرز تحت قيادة الرئيس جمال عبد الناصر نجاحا جديدا اعظم في تطوير قضايا الثقافة والتربية والتعليم والعلوم راجين للتضامن والتعاون والزيارات المتبادلة الودية بين المشتغلين بالتربية والتعليم في كل من الصين والجمهورية العربية المتحدة مزيدا من التطور والنمو .

مؤتمر منتريال الدولي في التربية الفنية

للدكتور محمود البسيوني
وكيل المعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين

أقامت الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن INSEA مؤتمرها الدولي الرابع في الفترة من ١٨ الى ٢٤ أغسطس سنة ١٩٦٣ في مدينة منتريال بكندا ، وكان موضوع المؤتمر « التربية الفنية للتفاهم العالمى » Art education for world understanding - وقد أسهمت ١٧ دولة في هذا المؤتمر ، وحضره (٧٠٠) خبير وخبرة في التربية الفنية يمثلون مختلف القطاعات في التعليم من المستوى الجامعى حتى التدريس في المرحلة الابتدائية . وقد عرض المتحدثون الرئيسيون لمشكلات التربية الفنية في أوروبا ، وأمريكا ، وأفريقيا ، وآسيا ، وأستراليا . وكان المتحدثون يمثلون دولاً رئيسية في كل قارة . وقد دُعيت لاتحدث عن « أثر التراث الثقافى في تربية الأطفال مع عناية خاصة بدول افريقيا » . واشتركت كذلك في لجان المؤتمر ، وقد لاحظت ان مشكلة تدريس الفن بعد سن ١١ تقريباً احتلت دوراً هاماً في المناقشات ، اذ أشار المتحدثون الى ضعف المستوى الفنى بعد هذا السن ، وإلى الظروف المدرسية والبيئية التى تعوق الطلاب عن الاستمرار فى فنهم ، وموقف مدرس التربية الفنية من المشكلة من ناحية فهمه وعلاجه لها .

ومن العسير فى صفحات قليلة أن نلم بكل أوجه النشاط التى عالجه المؤتمر فى خمسة أيام من انعقده ، فقد نظمت ندوات ، وأقيمت أبحاث ، واتخذت توصيات وقرارات . وفى هذا المجال الضيق لا يسعنا إلا أن نذكر بعض الخطوط العريضة التى لاحت فى المناقشات وكان لها ارتباط بموضوع المؤتمر « التربية الفنية للتفاهم العالمى » ويمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - هناك ضرورة لبعض الوسائل التى تساعد على اقرار السلام فى العالم الذى تزداد ابتكاراته الفتاكة يوماً بعد يوم ، والتى وصلت من الجودة بحيث يمكن أن تنهى البشرية فجأة من الوجود . وقد يكون من بين وسائل التفاهم المقترحة وجود لغة عالمية ، تستطيع أن تتحدث بها كل الشعوب - لكن توافر مثل هذه اللغة مسألة خيالية ، وحتى لو كان من السهل تأليفها ووضع أصولها وقواعدها فسوف لا يكن من اليسير على الشعوب أن تتعلمها ، وتبادل بها الخبرات .

٢ - ولكن هناك لغة أخرى فى التداول - لغة تمثل خبرة انسانية عامة أكثر يسراً وسهولة فى التداول ، وهى عالمية بطبيعتها ، ألا وهى لغة

الفنون التشكيلية . فكل الشعوب تستخدم هذه اللغة ، وتكتنز في متاحفها ومعارضها مختارات منها ، والفنون التشكيلية تجتاز عادة الفواصل المصطنعة بين الدول ، وتتذوقها الشعوب على اختلاف جنسياتها ولغاتها ومذاهبها ، بصرف النظر عن المكان الأصلي الذي أنتجت فيه تلك الفنون ، أو الشعب الذي أنتجها . ان الاستمتاع المشترك بالقيم الفنية اذا ما اتسع مداه فانه يسهم في التفاهم العالمى بين الشعوب ، وهذا التفاهم يساعد على اقرار السلام فى العالم .

٣ - وتوضح قيمة اللغة التشكيلية من الناحية العالمية فى فن الأطفال الذى نعلم جيداً انه لغة عالمية ، ينتجها الأطفال فى مختلف أنحاء العالم بفطرتهم ، وفق أسس تلقائية عامة مشتركة ، وذلك قبل أن تنحرف اتجاهاتهم ويشوبها التعصب تحت تأثير تعليمنا السيء .

٤ - لا توجد استجابة لطفل أمريكى وأخرى لمصرى أو هندى أو صينى . فاذا استبعدنا المظاهر العارضة نجد أن للأطفال جميعاً استجابات موحدة رغم الاختلافات فى ظروف البيئة ، وهذه الاستجابات الموحدة تنعكس فى فنهم .

٥ - هناك تعارض بين الحرية التى ينزع إليها الطفل بفطرتة والتى يسجلها فى رسومه وبين الكبت الذى يعاينه داخل نظمنا التعليمية الذى ينتهى به عادة الى فقدان أصالته الطبيعية التى تربطه بسائر القيم الإنسانية العامة .

٦ - ان التربية الفنية تمنح كل الافراد فى مختلف الأعمار فرص الاتصال الفكرى والانفعالى الثمر الذى يساعدهم على الفهم والتذوق والمعيشة المشتركة فى جو من السلام الودى .

٧ - بالفن وبالفن وحده كما يقول تولستوى « يمكن أن ينحى العنف » والفن كما يعرفه ريد « عملية تهذيب » . يحدد ريد الفن على انه مهارة تمكنا من تمييز القوى الفطرية الأصيلة من القوى البدائية الفشيمة . وبالفن تهذب الاستعدادات الفطرية ، والفن العالمى أضمن أساس بل لعله الأساس الوحيد الذى عن طريقه تهذب دوافع الانسان وتعدل هذا التعديل له اثره فى اقرار السلام دوامه . ان التربية عن طريق الفن كما يقول ريد هى تربية للسلام .

٨ - الفن عنصر رئيسى من عناصر الثقافة ولذلك يجب أن يكون لكل فرد حق فى ممارسته وتذوقه لينال حظه من هذه الثقافة .

٩ - هناك ضرورة للاهتمام بالثقافة الفنية للفتاة والعناية بها داخل المدرسة من وجهة نظر أعدادها لدور الأمومة فى المستقبل ، وتدريبها على كيفية تعهد الصغار بالرعاية الفنية ، وذلك عن طريق خلق الجو المنزلى اللائم الذى يسوده الذوق الفنى .

١٠- ان الفن وسيلة لتكوين الانسان الذواق للقيم الجمالية عن طريق الممارسة الفعالة للأعمال الابتكارية على اختلاف أنواعها . وعن طريق تنمية التعبير الابتكاري عند الفرد وتدريبه على تذوق التعبيرات الابتكارية الاصيلية عند الآخرين ، فان التربية الفنية تسهم بسخاء في تنمية بعض الصفات الانسانية الهامة مثل تحمل المسؤولية ، والاعتماد على النفس ، وحرية التعبير ، وتكامل الشخصية .

١١- ينبغي أن تكون الناحية الجمالية هي الدعامة الاولى في تدريس الفن في مختلف مراحل التعليم .

١٢- ان الفصل بين الفن التطبيقي والفن الجميل فصل مفتعل فكلاهما يخضع لنفس الأسس والمبادئ الجمالية العامة .

١٣- ابدى المؤتمرون اهتماما بضرورة تعميق الثقافة الفنية عند مدرسي الفن وأبدت آراء في ضرورة اعداد هذا المعلم اعدادا تربويا ومهنيا يساعد في ادراكه لمسئوليته الفنية والتربوية واتساع أفقه وتكامل شخصيته ليستطيع أن يدرك دور الفن في الثقافة العالمية .

١٤- لا يتحقق نوع التدريس المثمر في الفن الا عن طريق اعداد مدرسي التربية الفنية ذي الكفاية المهنية العالية الذي يستطيع تحقيق غايات التربية الفنية .

١٥- يجب أن يسعى مدرس الفن في كل مراحل التعليم الى هضم تقاليد الفن المحلية ويسعى الى الاستفادة منها في تدريسه - هذا بجانب استيعابه للتقاليد الفنية العالمية والعناية بها ، على أن يساعد تلميذه في تكوين شخصيته الفنية مستفيدا من هذه القيم .

١٦- ظهر بوضوح أن هناك ضرورة للبحث التجريبي في مضمار التربية الفنية ، وذلك لتدعيم وجهات النظر الفنية ، وكشف الحقائق العلمية عند دراسة المشكلات التي ما زال أمرها خاضعا للفتوى الشخصية ، أو لترديد آراء غير مدروسة .

وخلاصة الرأي : ان الفن يحمل في طياته عوامل تهذيبية تسهم في تعديل سلوك الافراد ، وترتقي بأذواقهم ، وبما يستمتعون به من قيم ، كما يرتقي ببيئاتهم ، ويحولها من بدائيتها الى مستواها المتمددين . والفنون الشكيلية لغة عالمية يستمتع بها سائر البشر ، رغم اختلافاتهم اللغوية ، والجنسية ، والسياسية ، والدينية . وكلما ازداد تفاهمهم عن طريق هذه اللغة ، اتسع نطاق السلام في العالم . ان التربية عن طريق الفن هي تربية للسلام .

ان فن الأطفال يرتبط بالقيم العالمية منذ البداية رغم المظاهر البيئية المختلفة ، واستجابات الأطفال الموحدة في فنهم تثبت بوادر التفاهم ، ودعائم الالتقاء ، الذي ما يلبث أن يتأثر بالتعصب البيئي المحدود .

ان مدرس الفن يجب ان يكون عميقا في فهمه ليدرك مسئولياته نحو توجيه النزعات العالمية التي يسجلها الأطفال في فنونهم ، واستغلالها كقوى فعالة تساعد على التفاهم و اقرار السلام في العالم .

تطبيق التوصيات محليا :

١ - يجب ان ينشأ فرع للجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن تحت اسم الجمعية العربية للتربية عن طريق الفن تكون على صلة بالجمعية الدولية وتحقق رسالتها محليا .

٢ - يجب ان تشجع الوزارات المعنية اصدار مجلة في التربية الفنية تعكس نشاط الجمعيات الدولية والمحلية ، على ان توزع على المعنيين بالتربية الفنية في الشرق الأوسط ، كما يقترح ان تضم اللجنة المشكلة لاصدار هذه المجلة ممثلين لوزارة التعليم العالي ومعاهد التربية الفنية وتفتيش التربية الفنية بوزارة التربية وتتضمن المجلة الأبحاث التي تجرى في التربية الفنية في مصر وفي أنحاء العالم .

٣ - يوصى بتخصيص ميزانية لمطبوعات باللغات الأجنبية بالألوان تمثل فنون الأطفال في مصر ليتمكن استخدامها في مؤتمرات دولية أو معارض أو مناسبات عالمية .

٤ - من المفيد ان ندعو بين حين وآخر قادة التربية الفنية المشهورين في أنحاء العالم ليعطوا محاضرات ، ويشتركوا في حلقات دراسية مع خبائنا ، ومع طلاب التربية الفنية . من المقترح ان يتم هذا لمدة شهر واحد على الأقل كل سنة .

٥ - يجب ان يكون هناك تبادل بين اساتذة التربية الفنية في الجمهورية العربية المتحدة والدول الأخرى وبخاصة بين اساتذة اعداد المعلمين فهناك خبرات كثيرة يمكن ان تكتسب عن طريق هذا التبادل الذي سينعكس اثره حتما على الطريقة التي نعد بها المدرسين .

٦ - يجب ان تخصص بعض المنح للطلاب الأجانب ليقوموا بدراسة التربية الفنية في معاهد التربية الفنية .

٧ - يجب ان تعين الحكومة بعض النابهين من مدرسي التربية الفنية أعانات مالية تشجعهم على زيارة مراكز التربية الفنية المشهورة في الخارج .

٨ - هناك حاجة ملحة الى زيادة الأبحاث في التربية الفنية على أساس علمي مع تعزيز هذه الأبحاث بالميزانيات اللازمة .

٩ - يجب ان يفرغ الأعضاء الذين يقومون بالبحوث من أعمالهم يومين على الأقل ليتولوا عمليات التخطيط والتسجيل وتنظيم النتائج .

١- يجب أن تكون هناك دراسات مقارنة لمناهج التربية الفنية في الجمهورية العربية المتحدة وفي غيرها من دول العالم حتى نزداد بصيرتنا بما يجرى في البلاد المختلفة في هذا المضمار ، والذي يمكن أن نستفيد منه في تطوير مناهجنا .

١١- يجب أن تبذل عناية خاصة في جمع المراجع الأساسية في التربية الفنية والتي تظهر بتزايد سنة بعد أخرى في أنحاء العالم والتي لا نستطيع الحصول عليها في الأسواق المحلية لأن استيرادها يتوقف على توافر العملات الصعبة .

١٢- يجب أن تشكل لجنة لتنظيم عقد معرض دولي لفنون الأطفال في القاهرة على أن يخصص للثلاث الفائزين الأول منحا تيسر لهم زيارة الجمهورية العربية المتحدة لمدة عشرة أيام ورؤية آثارها ومراكز الفن فيها .

١٣- يجب أن تخصص ميزانية لاقتناء أعمال جيدة من فنون الأطفال من مختلف أنحاء العالم توضع في المتاحف التعليمية الملحقه بمعاهد التربية الفنية كما تجمع في هذه المتاحف نماذج من الفنون التشكيلية القريبة الصلة بفنون الأطفال ، وذلك لتحليلها ودراستها والاستفادة منها استفادة علمية تطبيقية .

١٤- يجب أن تيسر عملية طبع مستنسخات من الأعمال الفنية المشهورة لتستخدم كوسائل معينة في دروس التذوق وتاريخ الفن وذلك لتعريف الطلاب بالتحف الفنية العالمية الموجودة في مختلف أنحاء العالم - أن العناية بهذه الناحية تساعد كثيرا في عملية الاتصال وفهم عواطف الشعوب الأخرى التي تنعكس في الأعمال الفنية . أن هذا التفاهم يساعد على استقرار السلام وتلخيصه .

١٥- يجب أن نراعى عند وضع مناهج التربية الفنية في مختلف مراحل التعليم أن نعنى عناية خاصة بدور الفن في التفاهم العالمى ونوصى بمعالجة الموضوعات التي لها صلة بهذا الجانب ، وعن طريق تبادل الأعمال الفنية والمطبوعات يتعلم الأطفال أنهم يتحدثون بلغة تشكيلية واحدة على الرغم من اختلافاتهم البيئية .

١٦- هناك حاجة ملحة لإنشاء دراسة عليا في التربية الفنية لتخريج اخصائيين فيها يستطيعون تولى مناصب القيادة وعمل الأبحاث والتجارب . أن غالبية مدرسي التربية الفنية النابهين في جمهوريتنا لا يصلون في تأهيلهم أعلى من دراساتهم في معاهد التربية الفنية وهذا القدر الثقافى هو الحد الأدنى للتدريس في التعليم العام . أما التفتيش ووظائف الاشراف والقيادة وأعداد المدرسين فتحتاج الى مؤهلات ارقى غير متوفرة الآن .

١٧- ان حوالى ٧٥ ٪ من مدرسى التربية الفنية على اختلاف مؤهلاتهم لا يمارسون العمليات الابتكارية وليس لهم انتاج فنى شخصى ونصف ال ٢٥ ٪ الذى يواظبون على الانتاج يمارسونه بطريقة ميته لا تساير التيارات الفنية العالمية المعاصرة فى الفن - وفى كل هذه الحالات تنعكس اذواق متخلفة على تربية النشء والشباب تربية فنية لا جندوى منها - ان هى الا ترديد مفتعل لبعض المظاهر السطحية المنحرفة عن الفن وليست فى صميمه - هى تكرار لبعض المحفوظات المعهدية بدون ابتكار - وما لم تكن هناك وسائل لتشجيع الابداع الفنى بين مدرسى التربية الفنية والارتقاء بثقافتهم الفنية وتذوقهم فان مستوى ممارسة التربية الفنية سىظل متخلفا ويؤدى الى تخلف فى مستوى التذوق عند الجيل القادم .

* * *

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO**

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

**M. K. Harby
M. N. Râfat
R. Moâwad
H. M. Amar**

**M. K. Barakat
M. El-Bassuony
M. A. El-Ghannam
M. S. Shaalan**

**Secretary
M. El-Hadi Affi**

**Executive Director
M. A. El-Naggar**

**Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686**

Annual Subscription :

**P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad**

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue

May 1964

Year XVI

CONTENTS

- A Message to Teachers
M. Saïd Kadry
- Intellectual Adolescence
A. Zaki Saleh
- Professional Responsibilities of Teachers
M. Khairi Harby
& M. Kadry Lutfi
- Educational Services in Our Schools
Aziz M. Habib
- Modern Concepts of Supervision
and Teacher Evaluation
M. Shafii
- Examinations and the Educational Aims
M. El-Hadi Afifi
- The Role of Examinations
in Improving School Textbooks
M. A. El-Ghannam
- Self-Acceptance and its effects
on the Educative Process
G. Abd el-Hamid
- Educational Policy in China
Minister of Education
of China
- Conferences

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.



Bibliotheca Alexandrina



0536166